Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6870758
Centre d'intérêt: 071

Limoges, Jacques.

Développement en tête : une introduction au courant cognitif-développemental en psychologie / Jacques Limoges, Raymond P. Hébert avec la collab. de Andrée Demers-Houle ... [et al.]. -- Sherbrooke : Editions du CRP, [1988?].
279 p. ; 21 cm. -- (Collection du CRP)

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. [259]-279.

ISBN 2-920859-19-6

Vedette(s)-secondaire(s): Hébert, Raymond P * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Psychologie * Psychopédagogie * Développement cognitif * Développement de la personnalité

Identificateur(s) de nom: Piaget, Jean * Kohlberg, Laurence * Loevinger, Jane * Selman, R * Dupont, Henry

Identificateur(s) de sujet: Psychologie cognitive-développementale

Ce livre collectif est une introduction au courant cognitif-développemental. Le père lointain de ce courant est Jean Piaget, mais c'est surtout aux Etats-Unis qu'il s'est développé. La première partie vise à situer le courant cognitif-développemental dans l'évolution de la psychologie, puis à expliquer les concepts fondamentaux de ce courant. La deuxième partie présentent les principaux auteurs du courant cognitif-développemental (J. Piaget, L. Kohlberg, J. Loevinger, R. Selman, H. Dupont, etc.). La dernière partie porte quelques regards critiques sur le courant cognitif-développemental, à partir du behaviorisme de la psychologie de l'actualisation de soi et de la psychologie orientale.

Type de document: r

JACQUES LEMOGES RAYMOND PAUBERT

DÉVELOPPEMENT EN TÊTE!

EDUQ
8870758

UNE INTRODUCTION AU COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL EN PSYCHOLOGIE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EDUQ
8870758

JACQUES LIMOGES RAYMOND P. HÉBERT

DÉVELOPPEMENT EN TÊTE!

UNE INTRODUCTION AU COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL EN PSYCHOLOGIE

AVEC LA COLLABORATION DE
ANDRÉE DEMERS-HOULE,
MICHEL RAINVILLE,
ANDRÉE ROBERT,
SYLVA TURCOTTE

JACQUES LIMOGES RAYMOND P. HÉBERT

avec la collaboration de

Andrée Demers-Houle,
Michel Rainville,
Andrée Robert,
Sylva Turcotte

DÉVELOPPEMENT EN TÊTE!

UNE INTRODUCTION AU COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL EN PSYCHOLOGIE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Le présent ouvrage a été publié grâce à une subvention du fonds de recherche à allocation interne (volet CRSH) de l'Université de Sherbrooke.

Présentation: Francine Belleau
Révision: Sonia Morin

ISBN 2-920859-19-6

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal: 3e trimestre 1988

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 11

PREMIÈRE PARTIE - Les concepts spécifiques au courant cognitif-développemental 15

INTRODUCTION 17

CHAPITRE I - Origines de la psychologie cognitive et développementale (R. P. Hébert) 19

1. L'émergence de la psychologie comme science 23
2. L'interlude de la science de l'humanité 25
3. La psychologie comme science expérimentale 26
4. Un neurologue subversif 29
5. Une autre force, le behaviorisme 31
6. Une nouvelle force, la psychologie humaniste 33
7. Le retour de la psychologie cognitive 34
8. Le concept de cognition 36
9. Le concept de développement 41

CHAPITRE II - La psychologie cognitive-développementale d'aujourd'hui (J. Limoges) 47

DEUXIÈME PARTIE - Les principaux auteurs du courant cognitif-développemental 53

CHAPITRE III - Penser développement (S. Turcotte) 55

1. Présentation biographique de Piaget 56
2. Caractéristiques principales de la théorie de Piaget 58

   2.1 Liens fonctionnels entre l'organisme et l'activité intellectuelle 59
   2.2 Position interactionniste et équilibration des structures cognitives 63

2.2.1 Principales conceptions de l'intelligence 63
2.2.2 Processus d'équilibration 66
2.2.3 Stades de développement 69

2.3 Dimension figurative de l'oeuvre 80

2.3.1 La perception 81
2.3.2 L'image mentale 82
2.3.3 La mémoire 83

2.4 Perspective épistémologique 84

3. Aspects pédagogiques de l'oeuvre 88

CHAPITRE IV - Juste un jugement ... ou un jugement juste? (M. Rainville) 93

1. Kohlberg, un auteur d'actualité 93
2. Le paradigme des stades 95
3. Genèse de la pensée kohlbergienne 98

3.1 L'influence de Dewey 99
3.2 L'influence de Piaget 100
3.3 Le Kohlberg psychologue et le Kohlberg philosophe 102
3.4 L'influence de Kant 105

4. Caractéristiques de la théorie de Kohlberg 106

4.1 L'approche développementale et le concept de stade 106
4.2 L'inclusivité des stades 108
4.3 Contenu et structures 109
4.4 Stade et action morale 112
4.5 Irréversibilité et invariabilité des stades 114
..6 Séquentialité des stades 115
4.7 Compréhension et préférence 116
4.8 Stimulation du développement moral 117
4.9 Transculturalité des stades 119
4.10 Liens avec les autres aspects du développement humain 122
4.11 Importance de la mesure 122

5. Juste un jugement ou un jugement juste? 124

CHAPITRE V - Autour du moi (J. Limoges) 127

1. Les motivateurs mobiles de Loevinger 127
2. Les stades du moi selon Loevinger 128
3. Le développement du moi 133
4. Application 135

CHAPITRE VI - Une question de point de vue (J. Limoges) 137

1. Pourquoi Selman? 137
2. La théorie 138

2.1 Le contexte 139
2.2 Le champ spécifique 140
2.3 Description du modèle 141

3. La mesure 148
4. Les implications 149

CHAPITRE VII - Un coeur dans la tête (A. Demers-Houle) 155

1. Dupont et le développement affectif 156

1.1 Évolution de la théorie de Dupont sur le développement affectif 157
1.2 Le développement affectif, un modèle piagétien 159
1.3 Parallèle entre le développement affectif et le développement cognitif 161

1.3.1 Définitions et affirmations sous-tendant le développement affectif 163
1.3.2 Recherches pour vérifier les stades 165

1.4 Dupont et ses prédécesseurs 168

2. Les stades du développement affectif 169

2.1 Stade égocentrique-impersonnel 172
2.2 Stade hétéronome 172
2.3 Stade interpersonnel 176
2.4 Stade psychologique-personnel 178
2.5 Stade autonome 180
2.6 Stade intégré 181

3. Outils pédagogiques 181

3.1 TAD (Toward Affective Development) 181
3.2 Transition 183

CHAPITRE VIII - Une carrière faite de mouvements et de contrastes (A. Robert) 185

1. Complexité cognitive et orientation 186
2. Schème de Perry 188
3. La conception théorique de Knefelkamp et Slepitza 190
4. Application du modèle selon Knefelkamp 195

4.1 Conditions facilitant le passage d'un stade à un autre 196
4.2 Interventions auprès des dualistes 196
4.3 Interventions auprès des relativistes 197

5. Psychométrie et recherche 198

TROISIÈME PARTIE - Quelques regards critiques sur le courant cognitif-développemental 201

CHAPITRE IX - Un point de vue behavioriste (R. P. Hébert) 203

1. Conception skinnérienne du développement de l'enfant 206
2. La théorie de l'apprentissage social 208

CHAPITRE X - Actualisation et développement: contrastes et compléments (J. Limoges) 213

1. Caractéristiques de la psychologie de l'actualisation 213
2. Point de vue des tenants de l'actualisation sur la psychologie cognitive-développementale 222

CHAPITRE XI - La personnalité de l'Orient (R. P. Hébert) 229

1. La psychologie orientale 230

1.1 L'expérience pure 231
1.2 Étude des personnes selon une vision holiste 233
1.3 Le dévoilement de l'expérience par un esprit éveillé 234

2. Chogyam Trungpa et le développement de l'ego 236

3. Les cinq stades (Skandhas) 237

3.1 Stade 1 - La naissance de l'ignorance 238
3.2 Stade 2 - Le ressenti 240
3.3 Stade 3 - Perception-impulsion 241
3.4 Stade 4 - Le concept 241
3.5 Stade 5 - La conscience 242

4. L'absence d'ego 244

ÉPILOGUE 249

NOTES 253

BLIOGRAPHIE 259

PRÉFACE

Nous avons beaucoup pensé au titre qui devrait cristalliser définitivement cet ouvrage collectif que nous nous proposions de faire depuis quelque temps.

Nous dispensons, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, des cours qui touchent la psychologie du développement de la personne, la psychologie de la motivation, les théories de la personnalité, etc.

Dans nos cours, nous posons à nos étudiants et étudiantes quelques questions qui nous paraissent fondamentales: "La personne change-t-elle?" "Si elle ne change pas, comment cela s'explique-t-il?" Comment expliquer, par exemple, les effets d'une thérapie chez certaines personnes en difficulté? Si, d'autre part, la personne change, quelle est la nature de ce changement, et comment se fait ce changement?

Nos enseignements ne sont pas neutres, et nous ne voulons pas qu'ils le soient non plus, car c'est la pire insulte que nous puissions faire à une personne ou à un groupe de personnes que d'être neutres ou indifférents. Alors, nous afirmons que la personne change... Un grand nombre de nos étudiants partagent notre conviction et l'affirment dès le début des cours.

Notre réponse positive à la question "La personne change-t-elle?" est partagée par plusieurs courants psychologiques (freudien et néo-freudien, behavioriste, maturationiste, cognitif-développemental), mais l'explication de ce changement n'est pas la même pour toutes ces écoles de pensée. Parmi les

explications proposées, il en est une qui apporte des réponses nouvelles à ces questions. Ces réponses qui contrastent de façon significative de celles des autres courants psychologiques ont l'avantage de paraître plus satisfaisantes que les autres, pour diverses raisons: elles sont plus articulées, plus scientifiques, plus généralisables, plus susceptibles d'être applicables dans le cadre de divers types d'intervention, etc. Ce jeune et progressiste courant nous le nommerons "le courant cognitif-développemental".

Si le père de ce courant, Piaget, fut d'expression française, les travaux récents d'approfondissement et de généralisation des grands concepts qu'il a énoncés sont en grande partie présentés en langue anglaise. Convaincus de l'importance et de l'impact grandissants du courant cognitif-développemental, il nous semble important de présenter une introduction à ces travaux aux lecteurs francophones, introduction que constitue le présent volume.

À cause du but résolument didactique de cet ouvrage et aussi à cause d'un souci d'honnêteté scientifique qui veut que toute proposition théorique soit ouverte à la critique, nous considérons aussi opportun d'inclure d'autres points de vue sur le développement de la personne, c'est-à-dire ceux des écoles behavioriste, humaniste et, en ce qui concerne le développement du moi ou de l'ego, celui de l'Orient en général et plus spécifiquement du bouddhisme tibétain.

Par ailleurs, le fait que le langage, oral et écrit, oblige à décrire les choses de façon linéaire a des répercussions sur le titre du volume. En effet, il est facile de voir l'expression cognitif-développemental comme deux mots et, surtout, comme deux concepts successifs. Pourtant, ce n'est pas le cas. Il s'agit, au contraire, de deux concepts systémiques, circulaires, et interactifs. Penser, réfléchir font développer et se développer amène à penser, à réfléchir, à se questionner. Bien plus, selon le courant en question, se développer implique des transformations profondes de la structu-

re de pensée. Il s'ensuit que l'on peut activer le développement humain en activant la structure cognitive, et vice versa. C'est pourquoi nous avons opté pour **Développement en tête!**, titre qui résume et reflète si bien cette riche dynamique conceptuelle.

Développement en tête!, car la tête symbolise souvent le siège de la cognition et tout permet de croire qu'il s'y opère une ou plusieurs modalités de développement.

Développement en tête!, car, par-dessus tout, ce qui caractérise le courant cognitif-développemental, c'est le développement.

Développement en tête!, car, même lorsqu'ils parlent de cognition, les cognitivo-développementalistes pensent au développement. En revanche, lorsqu'ils parlent de développement, ils réfèrent à la cognition.

Avec le développement en tête, nous vous souhaitons autant de plaisir à lire ce livre que nous en avons eu à l'écrire.

J. L. et R. P. H.

PREMIÈRE PARTIE

LES CONCEPTS SPÉCIFIQUES AU COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL

INTRODUCTION

Cette première partie vise à situer le domaine de la psychologie dans l'évolution des idées véhiculées au sujet de l'homme depuis environ 2 000 ans. La psychologie, ou l'étude de la psyché, n'est pas chose nouvelle; elle a ses racines dans le questionnement philosophique qui a caractérisé toutes les époques. Ignorer l'existence de ces liens avec le passé ne permettrait pas de connaître adéquatement l'essence de certains concepts dont traite ce volume. On verra, par exemple, que Kohlberg (chapitre III) fait souvent référence à la période classique de la Grèce et à Socrate, le maître de Platon, suivi lui-même par Aristote qui a influencé l'Europe et l'Afrique du Nord, etc.

Les concepts de cognition et de développement méritent aussi une attention toute spéciale car ces deux mots constituent les fondements de cette branche de la psychologie décrite dans le reste du volume.

Comme plusieurs milieux de l'éducation interprètent de façon très variée et souvent insatisfaisante le mot cognition, on tentera de l'expliciter par plusieurs définitions d'auteurs actuels.

Le concept de développement sera abordé selon une vision un peu différente du schéma habituel: au lieu de présenter un certain nombre de facteurs de développement tels la maturation, l'expérience et l'environnement social comme causes du développement, on parlera plutôt de types de changement et, plus spécifiquement, de changement de premier ordre par oppo-

sition au changement de deuxième ordre; on essaiera de démontrer effectivement que le concept de développement des cognitivo-développementalistes est le changement de deuxième ordre de la théorie des paradoxes.

Comme ce chapitre se terminera par l'explication des concepts fondamentaux de la théorie cognitive-développementale, cette première partie devrait permettre au lecteur de saisir les fondements qui sous-tendent tous les chapitres de la deuxième partie; c'est là que seront présentés certains auteurs de la théorie cognitive-développementale.

CHAPITRE I

ORIGINES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET DÉVELOPPEMENTALE

Raymond P. Hébert

Il y a quelque temps, une étudiante me rencontre une première fois pour discuter du cours de psychologie du développement qu'elle va bientôt suivre. Interrogée sur ce qu'elle désire le plus de ce cours, elle m'indique ceci: "J'aimerais que vous me fassiez aimer la psychologie". Je l'assure ne pouvoir en aucune façon lui faire aimer la psychologie. Par contre, je m'engage à lui rendre intéressante l'étude de l'humain. Et dans l'esprit de cet engagement, je lui demande ce qu'elle n'aime pas dans l'étude de la psychologie humaine qu'elle a abordée antérieurement. "Son manque de précision", dit-elle. En revanche, ce qu'elle aime des mathématiques (qu'elle enseigne), c'est la précision et la joyeuse certitude de la proposition $2 + 2 = 4$.

À l'instar de nombreuses autres personnes, cette étudiante exprimait son désir de connaître la nature et le fonctionnement de la personne humaine en déplorant que le statut de la psychologie soit celui de "reine des sciences inexactes", statut que certains psychologues ne nient pas non plus. Nous ajoutons qu'il ne serait pas prudent de conférer à la psychologie ou aux psychologies - car nous verrons qu'il y en a plusieurs - le rôle d'organisateur absolu et précis de la connaissance que l'on a de la personne. La psychologie existe parce que l'individu veut connaître le monde dans lequel il vit et le monde qu'il vit. Elle repose sur ce désir de connaître l'humain.

Pour comprendre le statut et le rôle de la psychologie actuelle, il faut retourner dans le temps. Cette affirmation et ce retour en surprendront certains mais ils s'imposent. Il n'est pas rare, en effet, au début d'un cours universitaire, d'entendre plusieurs étudiants formuler la question suivante: "D'où vient la psychologie?"[1].

La psychologie est aussi vieille que l'homo sapiens. Elle surgit des premiers individus de cette espèce nouvelle qui ont commencé à percevoir une différence entre interne et externe. Il est probable que cette perception initiale n'a soulevé, dans ces sociétés préhistoriques, qu'une seule question assez indifférenciée: "Qu'est-ce que tout cela?" Ce "cela" a été décrit par de multiples "cartes postales" qu'on retrouve sur les parois de cavernes éparpillées à travers notre planète. Il s'agit là d'une première forme de réponse à cette question fondamentale[2]. Chez les sapiens, toujours, on relève une autre manifestation du questionnement philosophique dans la sépulture dont on retrouve la trace durant l'époque néanderthalienne (40 000 ans)[3]. Pour un groupe d'individus, l'acte d'enterrer ses semblables est la reconnaissance de l'existence d'un intérieur vital, c'est-à-dire d'une vie interne et d'un changement de vie. Des questions précises sur cette vie sont venues plus tard. On les retrouve chez les Orientaux dans des écrits tels le I Ching (Chine) et les Vedas (Inde) et chez les Occidentaux dans les écrits des philosophies présocratiques. Dans tous les esprits et dans toutes les langues, ces questions étaient formulées ainsi: "Qui suis-je?", "Que suis-je?", "Quelle est mon origine?", "Quelle est ma fin?", "Quelle est ma relation avec le monde que je perçois?", "Quelle est ma relation avec l'être suprême?"

---

1. Les NOTES se situent à la fin du volume.

Ces questions ont toujours été le centre des préoccupations (implicites ou explicites) des individus, scolarisés ou non, autant chez l'enfant que chez l'adulte. Elles constituent le contenu de ce que Huxley (1944) a appelé la philosophie éternelle (philosophia perennis).

C'est donc animés par ces questions que les premiers scientifiques de la planète, les philosophes, ont commencé à décrire et à interpréter le monde extérieur qui était le plus observable. De ces premières observations, la cosmologie et la physique ont été constituées comme champs de connaissances scientifiques. Nous parlons ici surtout de la philosophie occidentale qui se construisait une tradition écrite de ses réflexions et interrogations. En Orient, une telle tradition "scientifique" n'a jamais vu explicitement le jour. Cette aventure scientifique occidentale a démarré véritablement chez les Grecs qui, cependant, ne laissaient pas de côté les questions sur la nature humaine. Elles étaient discutées pêle-mêle dans la plupart des ouvrages sérieux de l'époque antérieure à Socrate et reflétaient une structure de pensée physicaliste, à savoir que les phénomènes spécifiques à l'âme humaine (la PSUKÈ, d'où viennent les mots psyché et psychologie) étaient décrits et interprétés par analogie aux phénomènes physiques[4]. Dans les milieux "non scientifiques" tels ceux du théâtre et de la littérature, la nature humaine était aussi présente: elle était représentée par les dieux et déesses de la mythologie forte de cette époque. On expliquait les manifestations de la psyché par l'action des dieux et déesses qui ressemblaient en tous points aux hommes et aux femmes qui les avaient créés, à cette différence que les vertus et les vices étaient, chez les êtres mythologiques, nettement supérieurs.

Après l'époque socratique, Aristote (384-322 A.C.) a été le premier philosophe à formuler une théorie spécifique de l'âme. Cette première véritable "théorie" psychologique était, selon les mots mêmes de l'auteur, un nouveau départ; il demandait qu'on oublie ce que ses prédécesseurs avaient dit de l'âme.

Sa pensée a eu un impact immédiat sur le monde civilisé de l'époque, version européenne seulement, car il ne faut pas oublier que les civilisations indienne, chinoise et égyptienne, pour ne nommer que les plus grandes, progressaient elles aussi mais dans une direction moins "scientifique". Cette pensée ne s'imposa pas très longtemps. En effet, l'émergence de l'empire romain et, une de ses conséquences, le déclin de la force socioculturelle de la Grèce ont eu comme effet d'obliger les philosophes à reformuler leurs visions du monde et de l'homme. Les résultats de cette nouvelle connaissance n'ont pas été très heureux pour l'évolution de la science en général. Déjà diluée à l'extrême, la psychologie d'Aristote allait complètement être oubliée lorsque la pensée judéo-chrétienne a commencé à infiltrer tout le bassin de la Méditerranée, au nord comme au sud. Puis est venue la longue agonie de l'empire romain pendant laquelle la philosophie judéo-chrétienne, graduellement acceptée comme théologie et religion, devenait la force défensive majeure contre ce que l'on appelle encore aujourd'hui "l'invasion des barbares". Durant cette période et durant celle qui suivit, c'est-à-dire du Moyen-Age jusqu'au XIII^{e} siècle, le monde des idées a été dominé par la philosophie théologique dont l'expression principale fut l'apologie du christianisme. L'étude de la psyché, du point de vue strictement humain, a alors été reléguée au second rang.

Pendant toute cette période, les écrits d'Aristote ont circulé surtout dans le monde arabe où des philosophes comme Averroès et Avicennes (X^{e} et XI^{e}) ont gardé très vivante l'oeuvre du philosophe grec sans toutefois développer davantage son contenu psychologique.

Cette élaboration s'est fait attendre jusqu'au XIII^{e} siècle, moment où Thomas d'Aquin a retrouvé, en quelque sorte, la filière arabe, l'ensemble des écrits des anciens, dont ceux d'Aristote. L'oeuvre majeure du dominicain italien, **La somme théologique**, contient l'essentiel de la psychologie d'Aristote, modifiée par la vision chrétienne de l'homme, de sa

relation avec Dieu et le monde créé. Lobrot (1973) résume ainsi le contexte "académique" de l'époque thomiste: "On aboutit ainsi [...] à une espèce de puzzle théorique, de mosaïque, dans lesquels les arguments venus de la révélation se juxtaposent à ceux venus de la raison et les parties théoriques fondées sur la foi succèdent à ceux qui sont fondés sur la raison." (p. 13).

Cette vision que les historiens de la philosophie ont nommé aristotélothomiste a dominé le monde occidental jusque vers 1600, époque qui a vu l'émergence de la science moderne.

1. L'émergence de la psychologie comme science

Le XVII[e] siècle fut celui des physiciens Kepler, Galilée et Newton. Du côté de la psychologie, en France, a émergé Descartes considéré comme le père de la psychologie moderne et scientifique. On le considère, certes, comme un philosophe, mais surtout comme un homme de science[4], c'est le pionnier de la réfléxologie et de la psychologie physiologique. C'est à lui que nous devons la formulation initiale de l'intuition fondamentale de la psychologie cognitive, le célèbre "Cogito, ergo sum", c'est-à-dire "Je pense, donc je suis". Cette intuition a été la base de l'introspection comme méthode de recherche en psychologie, méthode qui va être rejetée plus tard, comme nous le verrons. De plus, Descartes croyait en l'existence d'idées innées, c'est-à-dire d'idées qui ne sont pas issues de l'expérience mais qui s'imposent à l'esprit avec une telle certitude et de façon tellement inévitable que leur acceptation ne peut que s'imposer.

Parmi ces idées, mentionnons celle de Dieu et celle du self (moi, soi, ego); il en est de même pour les axiomes géométriques et les concepts de l'espace, du temps et du mouvement. Cette position innéiste a été reprise et développée plus tard par de nombreux philosophes, plus particulièrement par Kant (1724-1804). En psychologie, elle a été poursuivie par le gestaltisme chez les Allemands Köhler et Koffka, entre

autres, et, plus récemment, chez certains théoriciens de la linguistique comme Chomsky et de la psycholinguistique tels Brown et McNeil. On déduit ainsi que Descartes a bâti pour la psychologie un solide programme de controverses dont la plupart font encore aujourd'hui l'objet de débats.

La première opposition systématique à la psychologie innéiste de Descartes a été exprimée par Hobbes (1588-1679) et, ensuite avec plus de succès, par Locke (1632-1704). Pour ces derniers, le contenu mental [The Mind] de la personne est constitué d'expériences sensorielles et non comme le prétend Descartes, d'idées innées. La connaissance est en somme le résultat de l'expérience. Cette théorie reste connue présentement sous le nom d'empirisme par opposition à la théorie innéiste de Descartes. Pour les empiristes, les idées issues de l'expérience ont, de plus, la propriété de s'associer entre elles; de là découle la théorie appelée associationniste élaborée de façon plus rigoureuse par d'autres psychologues britanniques durant la fin du XVIII^{e} siècle et durant le XIX^{e} siècle. Les oppositions relevées ci-haut n'étaient surtout et ne sont encore que des oppositions de contenu et non de méthode de recherche.

En effet, qu'il soit foncièrement rationaliste ou empiriste, le scientifique de l'époque est tributaire d'un principe clé que Descartes a énoncé avec force, celui du "doute méthodique". Formulé de façon la plus simple, le doute méthodique exige une certitude absolue des propositions ou idées exprimées par les hommes de science! L'esprit vraiment scientifique, disait Descartes, doit rechercher la véracité des idées, et elles ne sont vraies que si elles sont claires et non équivoques[4], cette certitude ne peut être atteinte que si ces idées sont exprimables de façon mathématique. De nos jours, on parlerait de formalisme mathématique comme idéal de l'expression scientifique.

Sans nous attarder trop longtemps sur les différences de contenu et de méthodologie entre les écoles rationaliste et

empiriste, soulignons que, pour ces deux groupes, l'étude de l'humain se fait selon le modèle des sciences de la nature. Dans ce modèle, les choses et les événements à étudier doivent être nettement distincts et séparés de la personne (observateur) qui en fait l'étude. Les scientifiques qui étudient les corps célestes, les roches et les plantes de la terre se disent des "spectateurs rationnels" pour qui les désirs, les inquiétudes et les regrets ne doivent avoir aucune place. Au nom de la science moderne en somme, on exige une neutralité de valeurs absolue[7].

2. L'interlude de la science de l'humanité

Au moment même où le modèle et la méthodologie de la science objective cartésienne s'imposent, un philosophe-psychologue italien, Vico, propose dans son oeuvre majeure **Principi di Scienza Nuova** (1744) une solution de remplacement à la science naturelle. Vico veut faire de cette science nouvelle une science de l'humanité basée sur l'histoire plutôt que sur la nature, une science de la condition humaine[8]. Cette science de l'humain ne peut pas, selon Vico, se faire par des méthodes d'observation neutre ou détachée de son objet mais plutôt par la compréhension et l'interprétation. Ces deux actes de "sympathie" (Hodges, voir Sullivan 1980) devraient viser, comme méthode de recherche, l'historicité des réseaux de signification de la personne, c'est-à-dire l'évolution de ses systèmes de symboles et de valeurs, fondements de l'agir humain. En termes plus actuels, nous pourrions dire que Vico favorise l'utilisation de la biographie et de l'ethnographie comme méthode de recherche en sciences humaines[9].

Cette insistance sur l'histoire de l'individu et des peuples (et donc de l'humanité) a été reprise bien sûr, par les historiens et, dans une certaine mesure, par les sociologues. Elle s'est aussi manifestée dans les observations et commentaires de Vico sur les enfants; on les retrouve dans sa **Scienza Nuova**. Vico est le précurseur de Piaget et de la

psychologie génétique (psychologie du développement). L'auteur italien traite, de façon moins systématique que Piaget certes, de plusieurs sujets qui seront discutés tout au long de cet ouvrage: les caractéristiques mentales de l'enfant, la construction du réel, le rôle du langage dans le développement de l'enfant. Vico est aussi très conscient des difficultés méthodologiques de l'étude de l'enfant dans une perspective développementale. Selon Mora, il est évident que Piaget a résolu beaucoup plus de problèmes méthodologiques que ne l'a fait Vico, mais on doit au moins à ce dernier l'embryon de la psychologie développementale.

Il faut toutefois mentionner que ce n'est que tout récemment que l'oeuvre de Vico a été en quelque sorte ressuscitée en psychologie et, encore aujourd'hui, l'apport de Vico à cette science de l'homme est presque totalement ignoré: les écoles universitaires de psychologie, autant en Amérique qu'en Europe, ne font aucune référence à cet auteur[10].

3. La psychologie comme science expérimentale

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le rationalisme et l'empirisme ont en peu de temps établi des bases d'une psychologie scientifique par l'introduction de la méthode d'observation objective et du formalisme mathématique. Jusqu'à ce moment, les nouveaux philosophes (hommes de science) sont, pour la majorité, issus du monde de la philosophie ou, comme dans le cas de Berkeley, du monde ecclésiastique.

Graduellement, cependant, des personnes d'autres milieux en viennent à s'intéresser à l'étude de l'homme; on pense surtout à des naturalistes et à des mathématiciens. Parmi ces nouveaux venus, ce sont surtout les chercheurs de la neurophysiologie et de la physique qui marquent l'élan premier de la psychologie expérimentale. On peut parler alors de la psychologie et de la psychophysique.

Cette psychologie expérimentale s'intéresse d'abord aux mécanismes ou aux phénomènes de base de la personne, c'est-à-dire à la sensation, ensuite à la perception et à l'attention. Ce n'est que plus tard que les questions d'apprentissage, de motivation et de relations sociales deviennent objets d'étude. Les psychophysiologistes et les psychophysiciens inventent de nombreux appareils mécaniques pour mesurer les seuils de nos différents sens. Le souci de la mesure précise devient très important; il se reflète dans tous les écrits de ceux[11] qui préconisent une psychologie basée sur l'expérience contrôlée en laboratoire.

C'est ainsi que, dans toute l'Europe, dès le début des années 1800, se développe une véritable communauté de psychologues expérimentalistes. Cette mini-révolution prend un essor encore plus grand durant la décennie de 1860 à 1870 pendant laquelle tous les domaines de la connaissance font littéralement un bond non seulement quantitatif mais également qualitatif. Dans le monde politique, de nombreux groupements de personnes se constituent en nations; en économie, l'impact de la révolution industrielle, de Marx (1818-1893) et de nombreux autres penseurs, se fait déjà fortement sentir et cela même en Amérique; on assiste ainsi à un renouveau philosophique qui s'est en quelque sorte "débarrassé" de la psychologie. En médecine, les techniques chirurgicales s'améliorent sans cesse grâce aux nombreuses inventions d'une technologie florissante. Toujours en médecine, la physiologie et la neurologie du système nerveux central de l'humain apportent de nouveaux éléments qui permettent de comprendre de mieux en mieux l'organisation et le fonctionnement du cerveau et, partant, des conduites de la personne humaine. C'est aussi en 1859 qu'est publié l'ouvrage majeur de Darwin, **The Origin of Species**, qui, avec celui de Marx, sera déterminant pour l'histoire du monde. En somme, cette décennie a été remarquable par la variété d'idées et de pratiques nouvelles centrées sur l'homme.

La psychologie expérimentale ne peut qu'être enrichie par ce bouillonnement intellectuel. C'est ainsi qu'au début des

années 1870, Wundt dont les propositions seront retenues plus tard par l'Américain James annonce son projet d'une "nouvelle" psychologie tout aussi scientifique que celle existante mais qui serait plus qu'une étude expérimentale des sensations ou des perceptions. Cette nouvelle psychologie va être une psychologie de contenu, c'est-à-dire qu'elle aura comme objet d'étude la conscience[12] elle-même. L'intention de Wundt est d'analyser les contenus de la conscience dans ses plus petits éléments, d'établir les liens entre ces éléments et de découvrir les lois qui gouvernent ces liens ou connexions. Le moyen privilégié pour l'étude des contenus de la conscience est l'introspection. Cette méthode est essentiellement une méthode d'auto-observation, c'est-à-dire une observation et une verbalisation des objets et des événements présentés au sujet observateur à qui on demande de se concentrer. Dans le cas d'un objet, par exemple, on demande de se concentrer sur les dimensions, sur la forme, les qualités de lumière, la perspective, la coloration et l'apparence des surfaces planes de cet objet. À remarquer que, dans cette introspection dite "classique", on ne demande pas au sujet de verbaliser les "sens ou significations" qu'il voit dans l'objet. Lorsqu'on demande au sujet de faire part de ses interprétations (extractions de significations), on parle alors d'introspection phénoménologique (voir chapitre X).

La psychologie du contenu, ou ce que d'autres appellent aussi l'école structuraliste, va connaître une longue histoire qui englobera toute l'Europe et ultérieurement l'Amérique. Quelles que soient les modifications qui lui seront imposées par différents auteurs et dans différents contextes, la psychologie du contenu demeure toujours "expérimentale", c'est-à-dire fidèle aux méthodes et aux mesures d'expérimentations nécessaires à une science neutre; elle correspond à une activité humaine où le chercheur contrôle, dans la mesure du possible, toutes les variables indépendantes de la situation expérimentale.

4. Un neurologue subversif

Au début du XX[e] siècle, la psychologie, devenue science autonome, avait pénétré les universités européennes et quelques-unes des États-Unis; elle s'était donné toutes les caractéristiques de la démarche de la recherche rationnelle expérimentale. Parallèlement, comme on l'a vu précédemment, la médecine, elle aussi progressait rapidement, particulièrement dans le domaine de la neuro-anatomie et de la neurologie. Durant les années 1860, en effet, plusieurs médecins neurologues de France, d'Allemagne et d'Angleterre avaient réussi à identifier les aires majeures du cerveau humain et à préciser les principales fonctions sensorielles, motrices et cognitives que sous-tendent ces aires corticales. Ces découvertes neuro-anatomiques ont suscité de nombreuses controverses qu'il est inutile de décrire ici mais qui, historiquement, sont importantes, car elles ont permis un affrontement de personnes et d'idées dont le résultat fut un dépassement de la neurologie par un neurologue déviant nommé Freud. Ce dépassement de la neurologie, qui deviendra plus tard la psychanalyse, doit être considéré comme précurseur des théories développementales actuelles.

Freud n'était pas un futuriste, comme ont pu le laisser croire certains auteurs, mais bien un homme de son temps que les théories de l'époque ont marqué. Il est le produit intellectuel de la pensée énergétique et mécanique de Newton et de la pensée évolutionniste de Darwin. Cette vision du monde est complétée par une vision de l'homme qui, originellement panthéiste, devient strictement matérialiste. Cette conception de l'homme constitue les fondements personnels, disons même existentiels, de Freud. L'occasion ou, si l'on veut, le facteur déclenchant de son retrait graduel de la neurologie orthodoxe tire probablement son origine de ses réflexions profondes sur le phénomène de l'aphasie[13] publiées en 1891 dans un ouvrage qui précède de quatre années seulement l'esquisse de son oeuvre psychanalytique future (Huber, 1977).

Ses écrits sur l'aphasie l'amène à participer à une des controverses majeures de l'époque, c'est-à-dire la prédominance localisationiste ou non localisationiste de l'organisation du cerveau humain. Cette controverse conduisait, comme c'est encore le cas de nos jours, inéluctablement au problème de la conscience. Mais en neurologie, autrefois comme aujourd'hui, on ne publie pas ses idées sur la nature et la fonction de la conscience[14]. Freud le fait et propose une théorie qui révolutionne le monde.

Il semble que tout a été dit sur cette théorie; il n'est donc pas question de discuter ici le contenu de la pensée freudienne mais de voir brièvement comment cette pensée dévie de la psychologie expérimentale en croissance au moment de la parution de son premier ouvrage majeur, **L'interprétation des rêves** (1900), et comment elle se rattache à la théorie développementale; nous voulons seulement savoir d'où vient la psychologie que l'on enseigne dans les collèges et universités.

La théorie de Freud n'est pas expérimentale: ce n'est pas par une désignation **a priori** de groupes de personnes qui devraient "recevoir un traitement X ou Y" que Freud en arrive à ses conclusions. Sa théorie cependant est scientifique. À ce propos, écoutons Huber:

> "La conception freudienne de la science et de ses méthodes est [...] une conception positiviste. Freud distingue nettement la philosophie, l'humanisme et la spéculation de la science, et se montre bien au courant des problèmes concernant la formation et la définition des concepts, la formation et la vérification des hypothèses, la description et l'explication [...]." (p. 149).

Ce qui distingue la méthode de Freud de la méthode expérimentale est un échantillonnage dit clinique. Les débuts modestes d'une science clinique, c'est-à-dire fondée sur une argumentation objective et rigoureuse, appuyée sur des faits empiriques, ne sont pas spécialement contestés par l'esta-

blishment déjà existant de la psychologie expérimentale. Cette déviation est plutôt ignorée; elle deviendra toutefois plus tard une source de querelles et de scission dans les universités où il existe, dans chaque département de psychologie, un "programme de psychologie clinique" et un "programme de psychologie expérimentale", programmes dont les interactions sont habituellement inexistantes.

La théorie de Freud nous intéresse également du fait qu'elle est la première que l'on peut considérer comme développementale. En cela, elle est nettement différente de ce qui existait chez les contemporains du père de la psychanalyse. Témoin, les grands sujets traités par Freud: 1) les niveaux de conscience, 2) l'organisation de la vie mentale, 3) les stades du développement psychosexuel de l'enfant, 4) le développement de la conscience et de la force de l'ego. Le reste est connu: la montée de la psychanalyse comme force intellectuelle et professionnelle, les débats et querelles entourant les idées de Freud ainsi que sa personne, les dissidences de disciples, etc. Malgré tout ce qui a été dit contre cet homme et son oeuvre, il reste que de nombreux éléments de sa théorie ont pénétré toutes les strates de toutes les sociétés et que, dès les années 1930, sinon avant, la psychologie se retrouve bicéphale et comporte un noyau plus solide de vision développementale de la conduite humaine.

5. Une autre force, le behaviorisme

La psychologie expérimentale est devenue ce qu'elle était par un long processus d'évolution des idées, surtout celle de la nature et de la fonction de la science. Plus tard, avec Freud, une première révolution a marqué l'histoire de la psychologie. L'aspect révolutionnaire dans ce cas-ci relève surtout du contenu de la théorie proposée, c'est-à-dire le déterminisme des pulsions sexuelles présent dès la naissance de l'enfant. On sait comment en peu de temps - vingt ans à peine - la psychanalyse a changé la pratique psychiatrique, ainsi que la philosophie et, dans une certaine mesure, les pratiques

éducatives dans de nombreux pays. C'est donc à ce titre qu'on parle de la théorie freudienne comme d'une première force, très agissante encore aujourd'hui. Mais en 1913, le monde de la psychologie est secoué par une deuxième révolution. Celle-ci touche directement la branche expérimentale qui s'est très diversifiée quant à ses domaines d'étude et à ses méthodes d'expérimentation.

D'une part, de nombreux chercheurs s'étaient intéressés aux comportements de diverses espèces animales dans le but de comparer leurs comportements avec ceux de l'humain. Ces études deviennent à ce point nombreuses et importantes (aux yeux de certains) que déjà on parle de "psychologie comparée". On fonde même, en 1911, le **Journal of Animal Behavior**.

Autre "spécialité" issue de la psychologie expérimentale, la réflexologie. Cette nouvelle spécialité, qui a comme ancêtre la psychologie physiologique, a pris de l'ampleur en Russie surtout. Le chercheur le plus connu de ce pays à cette époque est I.P. Pavlov; il se fait connaître surtout par sa découverte des réflexes conditionnés. La réflexologie, terme créé par Bechterev, un collègue de Pavlov, se définit "comme une discipline scientifique qui se pose le problème d'étudier la réaction-réponse à des stimuli externes ou internes" (Fraisse, 1967, p. 43).

On se rappelle aussi qu'un nombre de plus en plus grand de psychologues expérimentaux du début du XX^{e} siècle ont adopté l'introspection comme méthode de recherche privilégiée. Comme plus d'un constate que cette méthode ne parvient pas à résoudre le problème de la fidélité des observations, Watson intervient avec l'intention avouée de réformer de fond en comble la psychologie existante. En 1913, ce rebelle de la psychologie, l'expression est de Neel (1977), publie son premier article majeur, "Psychology as the Behaviorist Views it". De cet article et de quelques autres de ses écrits, tous les historiens de la psychologie s'entendent pour dire que l'oeuvre de Watson fut plus orale et polémique qu'écrite et mesu-

rée. Watson affirme que les concepts mentalistes tels "conscience", "esprit", "pensée", "sensation", "perception" sont inutiles en psychologie parce qu'ils sont scientifiques. Pour Watson, la psychologie doit être l'étude du comportement, animal ou humain, et de l'environnement dans lequel le comportement se produit. Le résultat de cette étude doit être la prédiction et le contrôle du comportement par le moyen de la manipulation de l'environnement. L'outil méthodologique que propose Watson, alors professeur de psychologie animale, est le réflexe conditionné. C'est ainsi que progresse et triomphe cette deuxième force: abandon de l'introspection, élaboration d'une théorie du réflexe conditionné et bataille idéologique systématique pour une réforme totale de la psychologie[12].

6. Une nouvelle force, la psychologie humaniste

Vers la fin des années 1930, tout jeune étudiant en psychologie est en contact avec la psychologie freudienne ou avec la psychologie behavioriste, soit par ses études officielles, soit par ses lectures fortuites. Comme il fallait s'y attendre, un certain nombre de ces nouveaux psychologues sont devenus insatisfaits des explications de l'humain offertes par les psychologies alors en existence.

Certains ont déploré la vision trop pessimiste de la psychanalyse freudienne ou même ses variations; ces théories que l'on appelle néo-freudiennes ou analytiques ont fait connaître des auteurs tels Adler, Erikson, Anna Freud, Fromm, Horney, Klein et Sullivan, pour ne mentionner que les plus connus (voir Neel, 1977).

D'autres, à cause d'une explication par trop mécaniciste et réductionniste du comportement humain, se sont éloignés de leurs maîtres behavioristes et néo-behavioristes; les plus connus sont Hull, Mowrer, Skinner, Tolman et Watson.

Ces dissidents, qui se dirigent surtout vers la psychothérapie et vers ce que l'on appelle de nos jours le "counsel-

ling" ou la "relation d'aide", désirent une psychologie "plus humaine", une psychologie qui mettrait l'accent sur la dignité et la valeur de la personne en tant qu'individu dans son processus de croissance.

Les dissidents dont il est ici question proviennent d'"origines" intellectuelles très variées. On y retrouve des psychologues influencés par la philosophie existentielle tels Frankl, Laing, May (voir Ruitenbeek, 1962); la philosophie phénoménologique avec Giorgi, Merleau-Ponty, Strauss, Van Kaam (voir Colaizzi, 1973), Combs et Snygg (1959), enfin d'autres issus des deux autres forces reconnues comme plus foncièrement psychologiques[16]. Parmi ces derniers, Maslow et Rogers émergent comme leaders de ce mouvement devenu la psychologie humaniste. Nous en verrons plus loin les postulats et les réalisations en les comparant à ceux de la psychologie cognitive-développementale (chapitre IX).

7. Le retour de la psychologie cognitive

Nous avons vu que la jeune science de la psychologie aurait pu très tôt devenir une science de la cognition: d'une part, l'intuition originale de Descartes, **Cogito, ergo sum** (Je pense, donc je suis) mettait l'accent sur l'acte de penser et la pensée de Vico, d'autre part, laissait entrevoir l'évolution de la psychologie comme une science interprétative. Nous avons vu également que la préoccupation majeure de Descartes est devenue un souci de méthodologie dont les fondements sont le formalisme mathématique, la dualité du sujet (observateur) et de l'objet (étudié), ainsi que la neutralité intellectuelle et affective de l'homme de science. Cette philosophie de la méthode, éclipsant celle de Vico, a été adaptée à toutes les explications des conduites humaines pendant les trois siècles qui ont suivi l'impulsion de Descartes. Pendant ce temps, les fonctions cognitives ont été, selon l'expression de Nuttin (1980), mises sur une voie de garage. Pour bien illustrer cet ostracisme de la psychologie cognitive, cet auteur belge raconte qu'en 1941 il avait apporté sa dissertation

doctorale à un membre de la commission d'examen qui avait travaillé brièvement aux États-Unis avec Thorndike, auteur de la loi de l'effet", et qui manifestait un attachement affectif à l'interprétation orthodoxe de la loi. À la nouvelle que l'étudiant Nuttin propose, dans sa dissertation, une explication cognitive de l'influence de la récompense, le professeur "refuse d'admettre le caractère scientifique d'un tel travail et, avant d'y avoir jeté un coup d'oeil, déclare qu'il serait de son devoir de le démolir" (p. 15). Cette anecdote n'est qu'un des nombreux exemples illustrant la méfiance, encore manifeste de nos jours dans certains milieux, à l'égard de l'étude des fonctions cognitives. À ce sujet, il paraît utile de citer, dans sa totalité, un passage de Nuttin.

> "Considérons un instant le problème d'un point de vue plus général. On imagine difficilement que les fonctions cognitives se soient progressivement développées dans une telle mesure au cours de l'évolution de l'espèce humaine sans y exercer un rôle effectif et positif. En éliminant les fonctions cognitives de l'explication scientifique du comportement humain, le behavioriste n'a, certes, pas nié l'existence de telles fonctions; il les a conçues simplement comme un luxe biologiquement inutile. On s'étonne, une fois de plus, qu'une telle idée ait jamais pu effleurer l'esprit de psychologues qui s'inspirent des sciences de la vie. Peu de choses sont aussi plausibles pour ne pas dire évidentes - que la supériorité fonctionnelle de l'homme dans le règne animal, supériorité précisément en fonction du développement extraordinaire de ses fonctions cognitives. Ces dernières lui permettent, en effet, de compenser largement d'autres infériorités (physiques et biologiques) et de mettre à son service le reste du monde vivant." (p. 82).

Maintenant, d'où vient ce renouveau de la psychologie cognitive? Indirectement, par la théorie de la forme (gestaltisme, théorie allemande), des théories cybernétiques, principalement Ashby et Wiener (voir Neel, 1977), de la théorie que l'on désigne présentement sous le nom de "théorie du traitement de l'information" (human information processing) et que

l'on trouve dans les ouvrages principaux de Lindsay et Norman (1976), Newell et Simon (1972), de la théorie psycholinguistique, issue en grande partie de l'oeuvre du linguiste Chomsky (voir Neel, 1976).

Autre facteur de renouveau pour la psychologie cognitive: les sciences connexes à la neurologie humaine, c'est-à-dire la neurophysiologie, la neurochirurgie et la neuropsychologie (Eccles et Popper, 1977, McGuigan et Schoonover, 1973, Pribram, 1971). Malgré leurs formations, leurs activités et leurs orientations de recherches diverses, ces "neuro-scientifiques" éliminent toute réticence à parler des "fonctions corticales supérieures"; ils s'éloignent de la sorte de l'orthodoxie des premiers physiologistes devenus psychologues vers la fin du XX^{e} siècle. Enfin l'avènement des psychologues qui s'affirment franchement "cognitivistes". Parmi les plus connus, Nuttin, dont les premiers travaux remontent aux années 1950 et qu'on connaît dans les milieux neerlandais, anglophone et francophone par ses plus récents écrits de 1975; Neisser (1976); Guilford (1979) et Kogan et Kogan (1970); il faut mentionner aussi les travaux des Kreitler, pratiquement inconnus du monde francophone. Dans leur ouvrage majeur **Cognitive Orientation and Behavior** (1976), ces auteurs proposent, à notre connaissance, la seule théorie cognitive complète de la conduite humaine.

De plus, comme dans le cas de nouveautés ou de renaissance, la psychologie cognitive actuelle se fait connaître par des revues scientifiques dont les principales ont vu le jour au début des années 1970. Ce sont les revues **Cognition, Cognitive Psychology** et **Cognitive Studies**.

8. Le concept de cognition

Du point de vue étymologique, "cognition" vient du mot grec (ancien) "gnosis"; en latin, le mot était "cognitio". Dans les deux langues, ces mots signifiaient connaissance ou enquête.

Dans le langage de la psychologie contemporaine, cognition signifie connaissance dans son sens le plus large; il se présente généralement dans des définitions plus "opérationnelles" ou plus détaillées. Certains auteurs définissent directement le mot cognition tandis que d'autres le font de façon indirecte en décrivant plutôt la ou les tâches de la psychologie cognitive.

Voici quelques-unes de ces définitions ou descriptions. Comme la majorité des auteurs sont anglo-saxons, nous croyons important de présenter en français selon nos propres traductions les citations pertinentes. Commençons par la mise en garde de Raimy (1975).

> "Il existe toujours le danger que le mot cognition soit interprété comme signifiant seulement la pensée, froide, rationnelle et systématique." (p. 43).

Ce danger a été souligné antérieurement et il ne nous paraît pas excessif de rappeler ce phénomène de "glissement" sémantique que l'on constate dans certains milieux de la psychologie et de l'éducation et qui s'exprime en général de la façon suivante: "le cognitif n'est pas bon pour l'enfant", c'est-à-dire que "l'activité mentale n'est pas bonne pour l'éducation de l'enfant". Nous y reviendrons après notre recherche d'une définition commune aux auteurs les plus connus de la psychologie cognitive.

- **Guilford** - Dans son ouvrage sur la **Structure de l'intellect** (1967), la cognition est considérée comme une opération (mentale supérieure) et définie comme "prise de conscience, découverte immédiate ou redécouverte ou reconnaissance d'information présente sous diverses formes, ou de façon plus globale, comme compréhension." (p. 71). Dans une publication plus récente (1969), cet auteur accepte l'idée générale de Neisser en ce qui concerne la psychologie cognitive: cette science a comme objet d'étude "le flot de l'information dans l'organisme".

- **Kogan et Kogan** (1970) - "Le mot cognition fait référence aux processus psychologiques hypothétiques que l'on utilise pour expliquer les comportements verbaux observables et les comportements moteurs ainsi que certaines réactions physiologiques. Le terme processus cognitifs est ce concept général qui englobe les phénomènes connus plus familièrement sous les noms d'imagerie, perception, association libre, pensée, médiation, génération d'hypothèse, raisonnement, réflexion et, enfin, solution de problème." (p. 1275).

- **Cropley** (1970) - Les théoriciens de la psychologie cognitive veulent tout d'abord savoir comment les humains organisent les informations qu'ils reçoivent du monde [...]. La personne doit être vue comme un agent actif en relation avec ce monde et non pas seulement un récipiendaire passif de ce que le monde lui soumet par hasard." (p. 119).

- **Bower** (1973) - "La préoccupation principale de la psychologie cognitive est de savoir comment l'organisme humain acquiert ses connaissances du monde et comment il utilise ces connaissances pour diriger ses prises de décisions et organiser ses actions." (p. 25).

- **Estes** (1973) - "Théoriquement, la psychologie cognitive peut être définie comme l'étude de tous les aspects du traitement de l'information par l'organisme humain." (p. 2).

- **Neisser** (1976) - "La cognition est l'ensemble de l'activité de connaître, c'est-à-dire l'acquisition, l'organisation et l'utilisation de connaissances. C'est quelque chose qu'un organisme et, en ce qui nous concerne, quelque chose que la personne fait." (p. 1).

  "La psychologie cognitive étudie les processus suivants: la perception, la mémoire, l'attention, les activités de détection de tendances et de solution de problèmes, le développement du langage; en somme, le développement cognitif qui a été pendant longtemps ignoré." (p. 5).

"Les psychologues cognitivistes doivent, de plus, faire un effort pour comprendre la cognition telle qu'elle est mise en branle dans la vie de tous les jours et ceci dans le contexte naturel de l'agir intentionnel." (p. 7).

- **Kreitler** (1976) - "Quel que soit le domaine de la psychologie cognitive que nous choisissons d'approfondir, nous ne pourrons manquer de constater que ce qui caractérise le plus l'aspect cognitif de ce champ de recherche est l'effort de comprendre comment les significations (meanings) sont extraites, codées, travaillées, combinées, emmagasinées, retrouvées et utilisées." (p. 19).

- **Bresson** (1980) - "La psychologie cognitive constitue plus un domaine qu'un point de vue théorique: il s'agit d'étudier la perception, les modes de raisonnement (pensée et résolution de problèmes), les représentations (images mentales) et le langage." (p. 225).

- **Nuttin** (1975) - "Le terme cognitif est employé ici dans son sens le plus large. Les fonctions cognitives ne comprennent pas seulement les activités de l'intelligence, mais aussi la perception, la reconnaissance et la mémoire, l'imagination et la représentation. Il importe surtout de souligner que l'action des fonctions cognitives ne se limite pas à la conduite consciente. De même que l'inconscient dynamique n'existe que chez les êtres vivants capables de conscience, les fonctions cognitives compénètrent les processus inconscients." (p. 218-219).

- Enfin certains auteurs (voir Koch et Leary, 1985), soulignent qu'en plus des fonctions cognitives précédemment mentionnées, il est possible de parler de métacognition[18]; celle-ci peut être définie comme la connaissance qu'a une personne de ses fonctions cognitives et de leurs produits. Quelques exemples: lorsqu'une personne réalise qu'elle a plus de difficulté à apprendre dans tel champ d'études que dans un autre, lorsqu'elle sent le besoin de vérifier à plu-

sieurs reprises la véracité d'un certain fait avant de l'accepter, lorsqu'elle décide de vérifier toute la variété de possibilités avant de faire un choix lors d'un examen à choix multiples, ou enfin, lorsqu'elle s'écrit un petit mot pour se rappeler de ne pas oublier telle ou telle chose. La métacognition est donc cette capacité de connaître ses propres connaissances et moyens de connaître ou, pour citer Socrate, la capacité de savoir que l'on sait.

En résumé, le mot cognition signifie beaucoup plus que le seul acte de penser ou le seul résultat qu'est la connaissance. Cognition signifie l'ensemble des contenus, des opérations et les produits du mental. Mais ce qu'il est important de retenir surtout est que le concept de cognition désigne un acte, un processus dynamique ou ce que de nombreux psychologues (Weimer et Palermo, 1976) appellent une construction et non pas une simple attitude de réception qu'on attribuerait au cerveau et à la personne. La réalité de la psyché n'est pas une simple affaire de transmission et de réception, comme le sont l'antenne de transmission de sons et d'images d'une station de télévision et l'appareil récepteur de ces sons et images que sont les "petits écrans" au foyer et dans les places publiques. La réalité mentale est le résultat d'une interaction constante entre l'individu et l'environnement. Cette interaction est une "union" indivisible de ce qui semble être le monde intérieur (Nuttin parle du monde privé) et le monde extérieur. Pour revenir à cette relation individu-environnement, il serait vraisemblable de dire que l'individu est inconcevable sans l'environnement et que l'environnement est inconcevable sans l'individu. Il faut donc parler "d'acte de cognition" et non pas simplement de "cognition".

9. Le concept de développement

Plus ça change,
plus c'est la même chose.

Ce proverbe français que tous ont tendance à exprimer quelquefois quand ils réfléchissent aux phénomènes sociaux peut-il s'appliquer à la réalité psychique de l'individu? Habituellement, même la personne non initiée aux théories psychologiques n'a aucune hésitation à affirmer que la personne change constamment. Là où la situation devient moins claire, c'est lorsqu'il s'agit d'expliciter la nature du changement que l'on soupçonne ou que l'on croit observer. En plus de cette première difficulté, il faut ajouter celle de l'insertion du mot développement dans le vocabulaire des sciences de l'homme: économie, politique, anthropologie, etc. et aussi, bien sûr, psychologie.

On entend parler, en effet, de développement dans toutes les sphères de la vie sociale: pays en voie de développement, développement économique, développement urbain, développement régional et ainsi de suite. Dans le domaine des conduites humaines, on parle du développement physique, du développement de l'ego, de la personnalité, de l'intelligence et aussi du développement de la perception et du développement du langage.

Mais lorsqu'on interroge les étudiants et même certains auteurs, il semble aller de soi que, pour la majorité, changement et développement sont synonymes; on pourrait alors se demander s'il n'y a pas lieu de ne parler que de changement. Les cognitivo-développementalistes, pour leur part, insistent pour conserver le mot développement comme concept explicatif majeur de leur théorie. Fréquemment, ces psychologues parlent de changement qualitatif pour désigner la nature du changement dont ils parlent, par opposition au changement que l'on peut qualifier de quantitatif (Papalia et Olds, 1978). Ces distinctions sont complétées dans d'autres sections de ce volume;

il paraît toutefois important de présenter ici, pour une meilleure compréhension de la théorie cognitive-développementale, une autre façon de concevoir le concept de développement.

Cette conception est reliée à la théorie des paradoxes exposée par Watzlawick (1975), ainsi que par Weeks et l'Abate (1982). Il n'est pas question évidemment d'exposer en détails cette théorie du paradoxe et du changement mais quelques grands principes s'imposent cependant.

Comme le soulignent Watzlawick et al.(1967), leur théorie du changement est tributaire de deux autres théories, celles des groupes et celles des types logiques. Les auteurs résument ainsi l'apport de ces deux théories à leur explication de nombreux phénomènes des comportements humains.

> "La théorie des groupes nous fournit un modèle pour penser le type de changement se produisant à l'intérieur d'un système qui lui-même reste invariant; la théorie des types logiques ne s'occupe pas de ce qui se passe à l'intérieur d'une classe, c'est-à-dire entre ses membres, mais nous fournit un modèle pour examiner la relation entre un membre et sa classe, ainsi que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique au niveau supérieur. Si nous acceptons de faire cette distinction fondamentale entre ces deux théories, nous en déduisons l'existence de deux sortes de changements: l'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé; l'autre modifie le système." (p. 28).

Pour illustrer cette distinction, nous reprenons ici l'exemple de ces auteurs: imaginons une personne en proie à un cauchemar. Dans son rêve, cette personne a la possibilité de faire plusieurs choses: courir, se cacher, se battre, hurler, sauter d'une falaise, mais il est évident qu'aucun changement issu des actions dans le rêve ne pourra mettre fin au cauchemar. Ce type de changement, c'est-à-dire d'éléments différents d'actions à l'intérieur du cauchemar est appelé le changement de premier ordre. Poursuivons cet exemple. La

seule possibilité pour sortir d'un rêve comporte un changement allant du rêve à l'état de veille. Il faut bien noter que l'état de veille ne fait plus partie du rêve. Cet état (de veille) représente un changement complet. Cette sorte de changement est appelé changement de second ordre. Ajoutons que le changement de second ordre ou changement 2 est un changement de changement, un métachangement.

Voyons dans un domaine très pratique et très d'actualité, une autre illustration des changements de types 1 et 2. Watzlawick et al. rapportent ces mots du psycholinguiste américain Osgood.

> "Nos dirigeants politiques et militaires ont soutenu publiquement, presque à l'unanimité, que nous devions continuer à nous armer et rester les premiers dans la course aux armements; ils ont été également unanimes à ne pas dire la suite. Admettons que nous atteignons l'état de dissuasion réciproque idéale ... que se passera-t-il? Aucun homme sain d'esprit ne peut imaginer notre planète continuant à tourner éternellement, divisée en deux camps prêts à se détruire et dire qu'il s'agit là de "paix" et de "sécurité"! Le fait est que la politique de dissuasion réciproque ne comporte aucune clause permettant sa propre résolution." (p. 33).

La dernière phrase indique clairement que l'absence de clause de résolution ne peut amener un changement de second ordre, et, anticipons un peu, qu'il n'y a aucune possibilité de développement dans la course aux armements. On comprend ainsi que le concept de développement des psychologues cognitivo-développementalistes est très apparenté au concept de changement de type 2 des théoriciens du paradoxe et du changement. Explicitons un peu ces concepts de changement de types 1 et 2.

Le changement de premier ordre réfère au changement à l'intérieur d'un système donné. En d'autres mots, dans le changement de type 1, le système lui-même demeure inchangé pendant que ses parties ou éléments manifestent certaines for-

mes de changement. Ce changement de premier ordre peut être conçu comme linéaire, cumulatif ou mécanique. Ce n'est pas un changement qualitatif mais quantitatif. Lorsqu'il s'agit de résoudre un problème, par exemple, certaines personnes utilisent toujours les mêmes stratégies. Chaque problème est abordé de façon mécanique. Si le problème n'est pas résolu, la personne ou un groupe de personnes appliquent de vieilles stratégies avec plus de vigueur. Ainsi, pour un enfant qui a des difficultés d'apprentissage de la lecture, la stratégie habituelle est de trouver un spécialiste qui l'aidera, disons, deux heures par semaine à améliorer sa lecture. S'il n'y a pas d'amélioration, on augmentera à quatre heures par semaine son travail individuel avec le spécialiste, et ainsi de suite.

Autre exemple. Le maire d'une grande ville américaine, où le nombre de meurtres par année était le plus élevé des États-Unis, disait en public que tout cela pourrait changer si seulement on lui accordait des budgets qui lui permettraient de doubler le nombre de policiers de sa ville!

Le changement de second ordre par contre réfère à un changement du système lui-même, c'est-à-dire que le système est transformé dans sa structure même, dans les relations entre les éléments du système. Le changement de type 2 est soudain et radical; il représente un saut quantique du système vers un niveau de fonctionnement différent. Ce type de changement est discontinu et qualitatif. Il n'est pas logiquement prévisible et il apparaît souvent inattendu. Ce qui produit souvent ce type de changement est une intervention paradoxale[19]. Pensons à une dame qui a l'habitude de s'évanouir lorsqu'elle entre dans un grand magasin. Son thérapeute lui dit: "Je veux que vous vous évanouissiez chaque fois que vous entrez dans un magasin". Elle fait de nombreux efforts et ne s'évanouit plus jamais!

L'effet de ce genre d'intervention peut être expliqué par certains principes des théories de la communication et de la

cybernétique; ceci nous amène très près de l'explication du développement proposé par les cognitivo-développementalistes.

Le changement paradoxal (type 2) est basé sur le concept fondamental de feed-back. Selon Watzlawick et al. (voir Weeks, 1982), si une chaîne d'événements a produit b, que b produit c, et ainsi de suite, nous avons là un système linéaire déterminé.

Cependant, si c ramène à a, on est en présence d'un système circulaire; un système circulaire fonctionne de façon différente d'un système linéaire. Dans un système circulaire, il existe deux types de feed-back: le feed-back négatif et le feed-back positif. Un feed-back négatif empêche tout changement dans un système ou, si l'on veut, il produit un état stable, constant. En d'autres mots, le feed-back négatif maintient le statu quo (homéostasie) dans un organisme vivant. Le feed-back positif, par contre, fait opposition au feed-back négatif: il produit le changement ou le déséquilibre. Ce type de feed-back est aussi appelé feed-back d'amplification de déviation (deviation-amplification feed-back). Les instructions paradoxales, telles celles de dire à cette dame mentionnée de s'évanouir intentionnellement ou de dire à un bègue de bégayer de façon volontaire, sont en fait des demandes d'amplification de déviation ou d'erreur (en termes de cybernétique) dans un système linéaire; ce sont des feed-back positifs.

En somme, le rôle du feed-back positif est de créer dans le système une tension telle que les vieilles règles du comportement ou règles du jeu deviennent inopérantes pour résoudre un problème. Ainsi, cette dame des grands magasins avait probablement reçu toutes les formes d'aide que le bon sens habituel pouvait lui proposer, mais jamais on ne lui avait demandé de faire volontairement ce qu'elle essayait d'éviter. À ce moment là, le système devient temporairement confus et tente de résoudre le problème en se reconstituant, comme système (structure) d'une façon différente. La structure (systè-

me) se change de façon qualitative autant au plan comportemental que phénoménologique[20]. Il se produit dans le système un changement de type 2 ou, selon l'idée générale de ce volume, il y a développement.

Est-ce à dire que tout changement de type 2 provient d'une "instruction" paradoxale? Bien sûr que non. Ce qui est certain pour qu'il y ait changement de type 2, c'est qu'il faut que la succession des chaînes linéaires "si a donc b donc c" soit brisée par l'insertion d'un élément nouveau et qu'ainsi le système soit ébranlé et qu'un développement se produise. Ces changements de type 2 se produisent parce que certains phénomènes d'interaction entre l'individu et son environnement deviennent des éléments "perturbateurs" (en terme de cybernétique) du système en équilibre; ces "perturbateurs" sont potentiellement en place et deviennent à notre insu des interventions paradoxales.

En définitive, changement et développement ne sont synonymes que dans la mesure où nous faisons une distinction entre changement de premier ordre ou changement de second ordre.

CHAPITRE II

LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE D'AUJOURD'HUI

Jacques Limoges

L'analyse précédente qui a fait voir tour à tour les concepts psychologiques de cognition et de développement nous permet maintenant de définir les caractéristiques d'une approche psychologique dite cognitive-développementale.

Le mariage de ces deux qualificatifs n'est pas accidentel. Premièrement, il se justifie par l'importance des concepts en question dans l'existence humaine. En effet, comme le souligne Nuttin (1980), la cognition est une fonction exclusive à l'être humain, tandis que le développement humain, de la naissance à la mort, qu'il soit vu sous les aspects physique, intellectuel, moral ou autre, est incontestable à tout être vivant. Les faits parlent par eux-mêmes! Le développement est le propre de tout ce qui vit, croît et meurt.

Deuxièmement, dissocier ces deux pivots de la réalité humaine risque d'en donner une compréhension incomplète. La cognition se définit mal sans une référence au concept de développement. Comment, par exemple, expliquer la différence entre la façon d'aborder la conservation des volumes par un enfant et celle d'un adulte?

Une vision purement cognitive de la personne mène à l'élaboration de typologies qui, même si elles peuvent être très raffinées, sont toujours rigides et statiques. Ce fai-

sant, une vision totalement cognitive de la personne fait peu de place aux exceptions, aux cas particuliers; elle explique mal l'action. La connaissance des quotients intellectuels n'a malheureusement permis que de classer les individus, non de les éduquer...

Par contre, une vision uniquement développementaliste débouche sur une compréhension basée sur des constatations; elle est vouée à demeurer superficielle. Une telle vision ne peut vraiment expliquer les phénomènes. Conséquemment, cette vision-ci, comme celle-là, ne peut guère supporter, et surtout justifier, une action structurée quelconque. C'est sans doute pour cela que les tenants de cette vision n'ont eu autre chose à suggérer que le laisser-faire pédagogique.

Troisièmement, le jumelage des qualificatifs cognitif et développemental ne signifie pas l'exclusion de tous les autres aspects de la personne, en particulier ceux de l'affectif et du comportemental, bien au contraire, selon les propos exposés dans les chapitres qui vont suivre. Mais disons immédiatement que Piaget, assurément le plus grand cognitivo-développementaliste, a écrit des chapitres entiers sur l'affectivité. Parmi ses disciples, Gouin-Décarie (1962) et Dupont (voir chapitre VIII), ont examiné de plus près l'affectivité ...

L'objet de la psychologie cognitive-développementale est l'étude de la structure; cela fait place, on s'en doute, à tout contenu en interaction avec une structure. C'est pourquoi cette approche psychologique s'attarde à des contenus aussi variés que le jugement moral, la socialisation, l'esthétique, la responsabilité, etc.

Le message cognitif-affectif s'explique par le fait que les tenants de ce courant étaient et sont généralement préoccupés par des problèmes d'apprentissage, d'enseignement et d'éducation en général. Comme l'éducation s'adresse souvent à des individus jeunes en pleine croissance et à un moment où l'intelligence est en pleine formation, l'étude de cette in-

telligence et de ce développement devient une nécessité. Ainsi, alors que l'approche humaniste, conçue pour les adultes, s'avère efficace, surtout avec ceux-ci (St-Arnaud, 1982), il faut reconnaître que l'approche cognitive-développementale, elle, permet une compréhension enrichie de l'enfance et de l'adolescence, sans pour autant s'arrêter là. En effet, plus personne ne soutient présentement que le développement se termine à l'adolescence.

Une autre contribution du courant cognitif-développemental est de briser la dichotomie restrictive et préjudiciable de "normal/anormal", si fréquente en thérapie et en éducation en particulier.

L'ensemble des travaux théoriques et pratiques relatifs au courant cognitif-développemental fait voir l'existence d'un vaste consensus quant aux caractéristiques de cette approche. En voici les principales.

a) Les conduites humaines sont le résultat d'une organisation structurale essentiellement cognitive. Pour décrire cette structure cognitive, les cognitivo-développementalistes sont unanimes à endosser l'explication piagétienne.

Cette organisation structurale est suffisamment stable et constante qu'elle est en opération dans les différentes activités de la personne, c'est-à-dire dans sa façon de penser, d'établir des contacts, de prendre des décisions, etc. En revanche, cette même structure marque, limite et guide ces contenus. Ainsi, un individu qui se trouve à un stade caractérisé par une structure cognitive concrète recherche des avantages concrets dans ses contacts et décide en fonction des critères concrets, comme la peur de payer l'amende, par exemple. La structure n'est donc pas un contenu, mais le support de ce contenu (Mosher, 1979, 1980, Purple, 1976 et Rest, 1974).

b) Parce que cette structure cognitive transcende tous les contenus, elle devient un excellent dénominateur commun; par conséquent, elle permet et facilite une vision holiste (globale et dynamique) de la personne, de même que l'intervention auprès de cette personne.

c) Le développement de cette structure se fait par stades, allant vers une plus grande complexité et abstraction, les stades antérieurs étant nécessaires, mais non suffisants pour le passage à un nouveau stade. Il y a donc lieu de parler d'une structure hiérarchique (Kohlberg 1980, 1981).

d) Ce développement est irréversible (Papalia 1979, Rest, 1974). Cependant, il peut s'arrêter faute de stimulations intrinsèques et extrinsèques à l'individu. Chacun des stades se distingue de l'autre qualitativement. Aussi, logiquement une personne ne peut être qu'à un stade à la fois. Le but ultime de ce développement est la survie, le stade supérieur y parvenant plus adéquatement que le stade inférieur (Rainville, 1978).

e) Un stade s'acquiert grâce à la poussée génétique d'une part et à l'interaction avec l'environnement d'autre part (Rainville, 1978, Rest, 1974). Par conséquent, le stade d'un individu a tendance à refléter son environnement. Par contre, un environnement approprié est susceptible d'activer le développement d'un individu à un stade inférieur à celui de l'environnement (exemple: le jeune enfant au contact de ses parents).

f) Pour les raisons indiquées en d) et e), l'activation d'une personne vers un stade supérieur au sien est théoriquement possible, essentiellement en créant un environnement favorable et en respectant les contraintes génétiques. En pratique cependant, la stimulation ne peut se faire que vers le stade immédiatement supérieur au sien.

g) Les comportements humains étant compris et perçus selon le concept de stades, il n'y a plus lieu alors de parler de pathologie ou d'anormalité. Un comportement minoritaire peut s'expliquer uniquement par un décalage de stades ou de contenus (Mosher, 1979, Samson, 1975).

Telles sont les sept principales caractéristiques du courant cognitif-développemental. Dans la deuxième partie de ce volume on verra quelle forme elles prennent selon que la théorie en question s'attarde aux dimensions intellectuelle, morale, caractérielle, sociale, affective ou vocationnelle du développement.

DEUXIÈME PARTIE

LES PRINCIPAUX AUTEURS DU COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL

CHAPITRE III

PENSER DÉVELOPPEMENT

Sylva Turcotte

Faire une présentation brève de la théorie de Jean Piaget peut paraître téméraire compte tenu de l'immensité, de la complexité de cette oeuvre et des différents domaines qu'elle a touchés. D'ailleurs, pour les lecteurs intéressés à une synthèse plus exhaustive, il est possible de consulter des auteurs comme Danset (1983), Dolle (1974), Droz (1974), Flavell (1963), Furth (1969), Ginsburg (1969), Tran-Thong (1969), Vuyk (1981) qui ont mis l'accent sur différents points de la théorie et qui ont utilisé diverses perspectives psychologique, sociologique ou épistémologique pour décrire l'oeuvre. Le problème de fond que rencontre celui qui veut faire une synthèse de cette oeuvre monumentale est de dégager des critères suffisants pour respecter l'ensemble de l'oeuvre tout en ne négligeant pas l'essentiel de ces écrits qui forment tout près de vingt mille pages.

Pour les besoins du présent volume, nous nous proposons plutôt de dégager quelques aspects de la théorie piagétienne. Premièrement, une brève présentation biographique de Piaget permettra de suivre l'auteur dans la démarche qui l'a amené à formuler sa théorie, de retracer les principales étapes de celle-ci, de montrer les difficultés qui se sont présentées et les questions qui ont été soulevées. En second lieu, on dégagera quelques caractéristiques majeures de l'oeuvre; cela permettra de cerner les postulats sur lesquels s'appuie la théorie; enfin, on rappellera les principales étapes de la formation des connaissances (psychogenèse) et les influences que la théorie de Piaget peut avoir en éducation.

1. Présentation biographique de Piaget

Piaget (1896-1980) est l'un des auteurs les plus prolifiques et les plus actifs de son époque: il a écrit quelques cinquante volumes, rédigé près de trois cents articles, préfacé une cinquantaine d'ouvrages, participé à des colloques et symposiums; il s'est occupé d'éducation au sein d'organismes internationaux, a dirigé des périodiques scientifiques, fait partie d'une quinzaine de sociétés savantes ... Son oeuvre est connue à travers le monde.

Très jeune, Piaget avoue avoir délaissé le jeu au profit d'un travail plus sérieux, à savoir un intérêt marqué pour la mécanique, les oiseaux, les fossiles et les coquillages. Vers onze ans, il publie un premier article sur un oiseau partiellement albinos observé dans un parc. Il a obtenu un baccalauréat à l'age de dix-huit ans, une licence en sciences naturelles, puis un doctorat en 1918.

Une fois terminées ses études en biologie, Piaget travaille à Paris au laboratoire de Binet où il doit en principe standardiser les tests de raisonnement de Burt (1918-1925). Il entreprend alors une série de recherches sur la pensée exprimée de l'enfant. Elles portent sur le langage, le jugement et le raisonnement, la représentation du monde et sur la causalité. En interrogeant les enfants, Piaget découvre qu'il est possible, dans une conversation de type clinique (méthode clinique), de trouver derrière les réponses fausses ou justes de ceux-ci des éléments sur les processus qui accompagnent leur raisonnement. Il arrive ainsi à constater que la pensée de l'enfant diffère de celle de l'adulte à la fois par ses structures et par son contenu: à l'époque, cela a suscité de vives controverses. Piaget reconnait lui-même quelques difficultés en ce qui concerne ces recherches: d'abord, elles portent essentiellement sur la pensée exprimée des enfants, donc sur le langage, ensuite elles accordent une primauté à l'aspect social de la pensée.

Une fois ces recherches sur la pensée exprimée complétées, Piaget entreprend, de 1925 à 1929, l'étude de l'intelligence préverbale en observant systématiquement ses propres enfants afin de découvrir les caractéristiques de cette intelligence sensorimotrice: permanence de l'objet, relations spatiales, séries temporelles, phénomènes de causalité, début des conduites symboliques (jeux et imitations surtout). Le résultat le plus significatif de ces observations est que l'intelligence n'apparaît pas comme un mécanisme tout monté mais qu'elle se développe graduellement en recourant à l'action du sujet comme principal moteur. Un premier postulat de la théorie se fixe: il existe une continuité entre le mental et le rationnel, la logique prenant racine dans la coordination des actions.

Durant l'époque 1929-1939, Piaget et ses collaborateurs entreprennent l'étude systématique du développement des opérations chez l'enfant: nombre, quantité physique, mouvement et vitesse, temps, géométrie et mesure, représentation spatiale, hasard et probabilité. L'ensemble de ces travaux décrit comment l'enfant acquiert ces notions à partir de 4-5 ans jusque vers 11-12 ans. En même temps, Piaget élabore la formalisation de sa théorie opératoire en précisant davantage le rôle des opérations et des structures d'ensemble, la notion d'équilibre, etc.

Même si les travaux sur l'étude du développement des opérations sont en cours, l'équipe de Piaget élargit ses recherches à l'observation du développement des perceptions chez l'enfant et chez l'adulte (1939-1950). Quelques quarante-cinq recherches sont menées à terme afin de mieux saisir les rapports entre la perception et l'intelligence.

Vers 1950, une nouvelle série de recherches en épistémologie génétique prend forme. Elles visent à analyser systématiquement les mécanismes d'acquisition des connaissances: étude des relations entre la logique et le développement mental, étude des relations entre l'épistémologie et les mathéma-

tiques, études des relations entre l'épistémologie et la physique, la biologie et la psychologie.

En même temps que ces travaux se poursuivent, Piaget reprend l'étude des liens existant entre les domaines biologiques et psychologiques; il entreprend l'étude de la mémoire, de la prise de conscience et de la compréhension, reprend la formalisation de la théorie en termes d'équilibration, d'abstraction réfléchissante et de généralisation; enfin, il dégage des rapports entre la connaissance et les différentes sciences.

Jusqu'à sa mort, cet homme est demeuré extrêmement productif, n'hésitant pas à reprendre ses hypothèses de travail, à les revérifier et à critiquer les résultats obtenus dans les recherches antérieures.

2. Caractéristiques principales de la théorie de Piaget

Le précédent survol des travaux de l'équipe piagétienne suffit à montrer que cette théorie de l'intelligence et de la connaissance avait comme but d'expliquer tous les aspects entourant le développement intellectuel.

Piaget était un biologiste préoccupé par les phénomènes d'adaptation chez les êtres vivants, par les relations qui existent entre l'organisme et le milieu. Il était aussi fasciné par l'épistémologie qui était susceptible de le conduire à une théorie de la connaissance en général. Pour y arriver, il fallait faire de la psychologie; il prévoyait y consacrer tout au plus quelques trimestres. Dans les faits, ces recherches ont duré près de trente ans.

Cette observation permet de dégager quelques caractéristiques majeures de la théorie: elle présente des liens fonctionnels entre le biologique et l'activité intellectuelle; elle s'inscrit dans une perspective interactionniste qui conduit à une équilibration progressive des structures cogniti-

ves; elle intègre tous les phénomènes entourant l'activité intellectuelle en distinguant la dimension opérative et la dimension figurale propre en chacune d'elle; enfin, la théorie a comme toile de fond une perspective épistémologique qui tend à décrire l'activité intellectuelle et ses acquisitions dans le cadre d'une théorie générale de la connaissance.

2.1 Liens fonctionnels entre l'organisme et l'activité intellectuelle

En 1977, Piaget déclare: "Ma conviction est qu'il n'y a aucune espèce de frontière entre le vital et le mental ou entre le biologique et le psychologique. Dès qu'un organisme tient compte d'une expérience antérieure et s'adapte à une situation nouvelle, cela ressemble beaucoup à de la psychologie." (p. 16). Cette affirmation permet de voir l'importance donnée par Piaget à cette continuité entre l'organisme et l'intelligence.

Si l'intelligence est définie essentiellement comme l'adaptation d'un individu à son milieu, produite grâce à l'équilibre qui se construit graduellement entre l'assimilation et l'accommodation, alors l'hypothèse de la continuité entre l'organisme et l'activité intellectuelle peut être envisagée. L'organisme possède, au plan biologique, un ensemble de systèmes (endocrinien, nerveux, etc.) qui lui permettent de vivre et d'acquérir une certaine autorégulation. Au plan cognitif qui apparaît être, chez l'homme, le niveau le plus évolué, il y aurait prolongement du même schéma: l'autorégulation cognitive va réutiliser les mécanismes propres aux systèmes de l'autorégulation organique. Les fonctions cognitives vont permettre à l'individu de s'adapter aux données nouvelles fournies dans ses échanges avec le milieu.

La première conséquence d'une telle hypothèse est que la connaissance ne peut en aucun cas être une copie de la réalité, ni être préformée dans l'individu. Elle est plutôt considérée par Piaget comme la résultante d'un système d'interac-

tions réelles entre le sujet et l'objet. Si cette hypothèse s'avère, la connaissance ne part ni du sujet ni de l'objet, mais d'interactions entre le sujet et l'objet, celles-ci provenant autant d'activités spontanées que d'informations fournies par le milieu.

Une fois constatée cette interaction fondamentale entre le sujet et l'objet, la connaissance prendrait deux directions complémentaires: grâce au support constant de l'action, il y a, d'une part, la conquête des données du milieu, ce qui assure au sujet une certaine objectivité dans sa compréhension du réel, et, d'autre part, une réflexion interne qui permet de coordonner cette conquête, cette réflexion conduisant à la construction d'un système logico-mathématique.

Pour mieux comprendre ces liens fonctionnels entre l'organisme et l'intelligence, il faut regarder les différentes formes de connaissances qui existent chez l'homme. Premièrement, il y a des connaissances structurées par une programmation héréditaire auxquelles se rattachent de très près les connaissances liées à la perception, c'est-à-dire celles impliquant l'organisation immédiate des données sensorielles actuelles. Ces connaissances innées sont transmises par l'hérédité. Chez l'animal, l'instinct apparaît comme le prototype de cette forme de connaissances alors que, chez l'homme, elles sont peu nombreuses: en dehors de quelques réflexes, l'activité intellectuelle de l'être humain ne semble pas pouvoir se circonscrire à l'intérieur de ce cadre rigide. Deuxièmement, il y a des connaissances acquises par l'individu et qui se développent graduellement. Avec l'apparition de la représentation, la connaissance humaine devient capable d'interagir dans un champ quasi illimité. Elle prend, selon Piaget, deux directions complémentaires: une direction d'extériorisation (accommodation) qui se traduit par des apprentissages, des expériences, des connaissances physiques; une direction d'intériorisation (structuration formelle) qui se traduit par la prise de conscience, l'abstraction réfléchissante.

L'hypothèse des liens fonctionnels entre l'organisme et l'activité intellectuelle peut se vérifier sur deux plans: tout d'abord, il existerait une continuité entre les formes élémentaires et les formes supérieures de l'intelligence. Ainsi, certains réflexes, la succion par exemple, se perfectionnent avec l'exercice tout en demeurant à l'intérieur d'une programmation héréditaire. Entre le savoir instinctif et l'intelligence sensorimotrice existeraient des analogies fonctionnelles, en précisant toutefois que les coordinations des schèmes instinctifs sont organiques et héréditaires alors que celles des schèmes sensorimoteurs sont découvertes et construites. Avec la perception, qui peut être considérée comme la prise de contact immédiate avec la réalité, se produit une transition entre le biologique et l'intellectuel: une certaine forme d'équilibre apparaît entre le sujet, qui reçoit directement les données du milieu par une activité perceptive, et l'objet, qui possède des caractéristiques propres. Les apprentissages comme tels (conditionnements, habituder, etc.) se feraient à la frontière du biologique et de l'intellectuel, tant par rapport à leur point de départ qui est inné que par rapport à leur fonctionnement: le sujet doit assimiler la réalité à des schèmes antérieurs.

En définitive, le cheminement se ferait de la façon suivante: l'enfant possède des schèmes réflexes qui se transforment en habitudes élémentaires; puis, il y a apparition des premiers schèmes intellectuels proprement dits lorsque l'enfant commence à coordonner les moyens et les buts; enfin, ces actes d'intelligence, qui consistent à découvrir des moyens nouveaux par tâtonnements et différenciations progressives à partir de schèmes connus, se transforment en actes intelligents où il y a découverte de moyens nouveaux par des schèmes nouveaux dans des situations nouvelles; ceci entraîne chez l'enfant, vers un an et demi ou deux ans, l'apparition de la représentation.

Une deuxième façon de vérifier l'hypothèse de la continuité consiste, selon Piaget, à dégager les correspondances

existant entre l'organisme et l'intelligence tant au plan des structures qu'à celui des fonctions; ceci permet d'observer des lois fonctionnelles communes à tous les niveaux et des structures propres à chaque palier du développement.

Au plan biologique, Piaget identifie quatre fonctions: l'organisation dont le rôle préside au fonctionnement de toutes les structures, l'adaptation qui est le complément de l'organisation en ce qu'elle permet de diriger les échanges de l'organisme avec le milieu extérieur, la conservation/anticipation qui permet d'une part la conservation de l'information et d'autre part la prévision de ce qui va se passer en s'appuyant sur cette information innée ou acquise, la régulation/équilibration qui permet à l'organisme de conserver son identité et sa continuité malgré la multitude des changements. Le propre de ces quatre fonctions est d'entretenir la conservation de la vie.

Par analogie, Piaget réutilise ces quatre fonctions pour décrire l'activité intellectuelle: l'organisation qui assure la coordination des rapports entre les parties et le tout, la différenciation et l'intégration des données intellectuelles; l'adaptation avec ses pôles d'assimilation et d'accommodation; la mémoire qui se charge de conserver l'information; l'anticipation qui permet au sujet de faire des prévisions; l'équilibration qui se traduit par des régulations qui permettent l'équilibre entre le sujet et l'objet.

Au total, les principales fonctions intellectuelles apparaissent à Piaget comme la résultante des fonctions organiques. Ces fonctions générales seraient communes à l'organisme et à l'intelligence, avec spécialisation progressive de ces dernières. Au niveau des structures, il existerait seulement des isomorphismes partiels entre celles propres à l'organisme et celles de l'intelligence. Les structures étant nombreuses et variables, elles peuvent, d'une part, se rattacher à plus d'une fonction et, d'autre part, être différentes d'une étape à l'autre. Piaget ne voit pas de filiations directes et li-

néaires entre les structures organiques et intellectuelles, mais plutôt des liens caractérisés par une suite de reconstructions convergentes. Il parle plutôt de continuité fonctionnelle et de discontinuité structurale.

En fin de compte, les liens fonctionnels entre le biologique et l'activité intellectuelle se trouvent pour Piaget autant dans la continuité entre les formes élémentaires et supérieures de l'intelligence que dans les correspondances fonctionnelles observables entre l'organisme et l'intelligence ou dans les isomorphismes partiels entre les structures.

2.2 Position interactionniste et équilibration des structures cognitives

Une deuxième caractéristique importante de la théorie correspond à la position interactionniste adoptée par Piaget. Cette position le conduit à développer un modèle dans lequel il décrit l'équilibration des structures cognitives, ce qu'il considère lui-même comme le point central de sa théorie.

2.2.1 Principales conceptions de l'intelligence

L'oeuvre de Piaget permet de dégager un modèle de classification des différentes conceptions de l'intelligence, modèle dont voici la toile de fond: il existe une continuité et un parallélisme entre, d'une part, les explications que donne la biologie sur les relations entre l'organisme et le milieu pour expliquer l'adaptation vitale et, d'autre part, celles que la psychologie apporte sur les rapports entre le sujet et l'objet pour expliquer la connaissance. Piaget étant d'abord un biologiste, il est facile de comprendre sa façon d'envisager la psychologie par le biais de la biologie.

Deux grands courants auraient marqué les interprétations que les auteurs donnent de l'intelligence: 1) le courant préévolutionniste ou fixiste, dont la caractéristique principale est de concevoir l'adaptation vitale et l'intelligence comme

un fait premier dans lequel l'évolution n'existe pas; 2) le courant évolutionniste qui explique l'adaptation vitale et l'intelligence par le développement, dans lequel l'adaptation s'établit graduellement entre l'organisme et le milieu, le sujet et l'objet.

À l'intérieur de ces deux courants opposés dans leur façon d'interpréter l'adaptation vitale et la connaissance, on a tour à tour fait intervenir des facteurs extérieurs à l'organisme ou au sujet, soit des facteurs internes à ceux-ci, soit encore une interaction entre les facteurs internes et externes, pour tenter d'expliquer l'adaptation. Il faut distinguer ici l'adaptation-processus et l'adaptation-état. La première décrit le passage d'un être vivant ou d'un sujet connaissant d'un équilibre primitif à un équilibre plus organisé tandis que la seconde se confond avec la vie elle-même en ce qu'elle permet à un individu de survivre à l'intérieur d'un milieu donné.

Selon Piaget, les différentes interprétations de l'intelligence se regroupent comme suit.

Courants	Facteurs prépondérants		Conception de l'intelligence
Fixistes	Externes:	le milieu l'objet	Théorie de l'intelligence-faculté
	Internes:	l'organisme sujet	Apriorisme (Bühler, Sely)
	Interaction des facteurs internes et externes		Théorie de la forme (gestaltisme)
Évolutionniste	Externes:	le milieu l'objet	Empirisme-associationniste (dont le behaviorisme)
	Internes:	l'organisme le sujet	Théorie des essais-erreurs (Claparède)
	Interaction des facteurs internes et externes		Théorie interactionniste (Piaget)

À l'intérieur du courant fixiste, si les facteurs externes sont considérés comme prépondérants, le milieu et/ou l'objet s'imposent au sujet; d'où la théorie de l'intelligence-faculté. Si les facteurs internes sont dominants, le sujet s'impose au milieu et/ou à l'objet; ceci entraîne les théories de l'apriorisme. Si des interactions existent entre ces deux facteurs, la théorie de la forme est invoquée.

À l'intérieur du courant évolutionniste, les théories considérant les facteurs externes comme prépondérants sont l'empirisme-associationniste. Les théories des essais-erreurs considèrent les facteurs internes comme dominants. Enfin, l'interaction des facteurs externes et internes a donné naissance à des théories dites interactionnistes dont celle de Piaget est l'une des plus représentatives.

À partir de cette grille, il est possible de constater que plusieurs théories existent et proposent des conceptions variées de l'intelligence. Ces différents courants de pensée ont eu et auront encore une influence sur la façon de concevoir les phénomènes intellectuels. La conception de Piaget comme celle des tenants de l'interactionnisme tente de tenir compte de toutes les variables qui peuvent intervenir dans le développement de l'intelligence. Cette tentative d'intégrer tous les aspects entourant l'acte d'intelligence accorde une certaine primauté à cette conception alors que les autres se concentrent uniquement sur les facteurs prépondérants de l'individu ou sur ceux du milieu. Le modèle de Piaget tente de préciser à la fois le rôles du sujet et de l'objet dans le développement intellectuel, d'où sa complexité: le processus d'équilibration partant d'un équilibre primitif connaît des déséquilibres qui se transforment en équilibrations (rééquilibre) grâce aux régulations et aux compensations. Il y a là un processus actif à décrire et à expliquer.

2.2.2 Processus d'équilibration

Sans entrer dans le détail du modèle fourni par Piaget (1975), il importe de présenter quelques éléments explicitant l'essentiel de cette équilibration. Le tableau suivant tente d'en réunir les principaux éléments.

TABLEAU I

Processus d'équilibration

Éléments du modèle	Équilibre primitif (équilibration provisoire)	Déséquilibre (déséquilibration)	Régulations/ compensations	Rééquilibre (équilibration majorante)	Équilibre primitif
Notions afférentes		Contradiction Primat des positifs		Prises de conscience/ compréhension Abstraction Généralisation	

Selon Piaget, l'équilibre se retrouve principalement dans les échanges d'un individu avec son milieu lorsqu'il y a une certaine correspondance (adéquation) entre l'assimilation qui permet l'incorporation des éléments extérieurs et l'accommodation qui traduit la nécessité dans laquelle se trouve le sujet de tenir compte des particularités de l'objet à assimiler. Ceci peut se produire au niveau des schèmes d'action, des schèmes symboliques comme au niveau des schèmes opératoires concrets ou formels.

L'équilibre atteint n'est que provisoire, ce qui fait naître des déséquilibres, appelés par Piaget contradictions, qui peuvent être dépassés par le sujet, car ils déclenchent son activité. Face à un échec ou à une situation difficile,

le sujet doit réagir s'il veut s'adapter; par exemple, il devra réagir si une même action ne conduit pas aux mêmes résultats. Piaget (1974) a constaté que "la démarche spontanée de l'esprit consiste à se centrer sur les affirmations et les caractères positifs des objets, des actions ou même des opérations, les négations sont alors négligées ou ne sont construites que secondairement et laborieusement" (p. 20). Ceci expliquerait que les déséquilibres sont beaucoup plus nombreux et difficilement surmontés par le sujet au début du développement.

Les déséquilibres conduisent habituellement à des rééquilibrations ou équilibrations majorantes par régulations et/ou compensations. Il s'agit là de deux mécanismes qui viennent aider le sujet à surmonter l'obstacle, soit en lui permettant de modifier ou de corriger une action déjà faite (régulation), soit en lui permettant d'annuler ou de neutraliser une perturbation (compensation). Dans les deux cas, il est possible au sujet de se réajuster à une situation difficile, d'où la possibilité pour celui-ci de faire soit une prise de conscience/compréhension, soit une abstration réfléchissante, soit une généralisation.

La prise de conscience est associée par Piaget à un processus de conceptualisation des actions et de leurs résultats. Il peut y avoir réussite précoce d'une action dont la conceptualisation se produit plus tard, telle la marche à quatre pattes. Il y a aussi des réussites tardives qui se font par étapes successives et qui font intervenir des coordinations de plus en plus complexes, tel faire tomber une rangée de dominos. Dans les deux cas, une sorte de primauté se dessine en faveur de l'action qui permet au sujet un certain savoir-faire, puis il y a construction progressive d'un savoir qui fait intervenir la conceptualisation comme telle, celle-ci pouvant précéder, à un moment donné du développement, l'action concrète. La prise de conscience serait plus qu'un simple éclairage ajouté à l'action du sujet puisqu'elle permettrait la transformation d'un schème d'action en un concept (compréhension).

L'abstraction intervient dans le processus d'équilibration en favorisant chez le sujet soit la capacité de dégager des faits et des objets les éléments essentiels à la poursuite d'une action (abstraction empirique), soit la possibilité de coordonner ces mêmes actions en dégageant certains critères susceptibles alors d'être utilisés à d'autres fins (abstraction réfléchissante). Ce processus réfléchissant peut demeurer inconscient ou devenir prise de conscience avec conceptualisations variées. Au début de l'évolution, l'abstraction empirique semble celle la plus accessible à l'enfant puis, très tôt, l'abstraction réfléchissante s'installe et déborde les premières en donnant au sujet la possibilité de construire des schèmes variés et réciproques, ou de reconstruire la suite des actions d'un événement, ou de faire des comparaisons entre les actions, ou encore de réfléchir sur les réflexions précédentes. Il y aurait donc nécessité pour l'individu de différencier certains éléments de la situation et de les intégrer dans un tout plus élaboré, d'où la création de nouveautés.

La généralisation serait, selon Piaget (1978), un processus complémentaire à l'abstraction. Une fois cernés par l'abstraction, les principaux aspects d'un objet ou d'une situation, il reste au sujet à découvrir jusqu'où et comment ces caractéristiques particulières peuvent s'appliquer à d'autres situations. La généralisation est ainsi conçue comme un processus à la fois de compréhension (généralisation constructive qui tire ses données de la coordination des actions elles-mêmes) et d'extension (généralisation inductive qui procède du "quelque" au "tous", du "jusqu'ici" au "toujours").

Les rapports entre la compréhension et l'extension dans la généralisation peuvent aussi se présenter sous forme de distinctions entre les différenciations, c'est-à-dire la reconnaissance d'un nouvel élément qui conduit à une constatation de faits ou à une déduction nécessaire fondée sur une propriété significative, et les intégrations, c'est-à-dire la reconnaissance qu'une situation peut être enrichie en intégrant des nouveaux éléments, en regroupant sous un principe

commun différents aspects de situations différentes à la présente.

Au plan développemental, la généralisation inductive apparaît en premier; par la suite, la généralisation constructive s'installe progressivement.

En un mot, le modèle théorique utilisé par Piaget pour traduire ce processus d'équilibration des structures cognitives est fort complexe. Nous n'avons fait que résumer à grands traits les principales notions qu'il contient et il faudra travailler longtemps encore pour arriver à vérifier la pertinence de ce modèle ainsi que son utilité dans la compréhension des différentes variables qui interviennent dans le développement de l'intelligence.

2.2.3 Stades de développement

Le modèle théorique proposé par Piaget pour décrire l'équilibration des structures cognitives est le résultat de plusieurs années de recherches sur la formation des connaissances chez l'enfant. Ce n'est qu'après avoir examiné systématiquement l'évolution des différentes notions (conservation, mesure, causalité, etc.) que Piaget est arrivé à formuler en 1947 une première version de ce modèle; il l'a révisé en 1957 et il l'a finalement présenté dans sa version révisée dans **L'équilibre des structures cognitives**, volume qu'il a publié en 1975.

La théorie de Piaget est d'abord et avant tout connue à cause du concept de stades de développement. C'est à l'intérieur de ceux-ci que s'effectue l'équilibration progressive des structures cognitives. Les caractéristiques de ces stades sont les suivantes: 1) un ordre de succession constant, 2) la reconstruction plus complète, au stade supérieur, des acquis du stade antérieur, 3) chaque stade possède une structure d'ensemble qui intègre des aspects parfois différents, 4) un stade comporte un niveau de préparation et un niveau

d'achèvement, 5) dans un stade, il existe un processus de formation d'une structure donnée et un équilibre final.

À quelques reprises, Piaget (1941, 1947, 1966, 1967, 1970) a apporté des modifications dans la description des stades. Il faut donc être prudent en consultant l'un ou l'autre de ses volumes et faire les correspondances nécessaires selon les différentes formulations. L'équipe de chercheurs du Centre d'épistémologie génétique a utilisé celle-ci pour classifier les différents comportements d'enfants.

STADES DE DÉVELOPPEME!?T MENTAL DE L'ENFANT

A- **Période préreprésentative**: stade sensorimoteur (0-2 ans)

6 sous-stades

B- **Période représentative** (2 ans à la maturité intellectuelle vers 15-16 ans)

Stade I-a Premier niveau préopératoire (2 à 4-5 ans)
préconcepts, pensée représentative

Stade I-b Deuxième niveau préopératoire (5 à 7 ans)
pensée intuitive, décentration

Stade II-a Premier niveau des opérations concrètes (7-8 ans à 9-10 ans)
opérations simples, logico-mathématiques

Stade II-b Deuxième niveau des opérations concrètes (9-10 à 11-12 ans)
opérations complexes, infra-logiques, causales

Stade III-a Premier niveau des opérations formelles (11-12 ans à 14 ans)
la combinatoire, le réseau, le groupe INRC

Stade III-b Deuxième niveau des opérations formelles (14 à 16 ans)
la logique des propositions

Piaget lui-même a présenté à quelques reprises, sous forme de résumé, les différents stades de développement de l'intelligence (1947, 1964, 1966 b, 1970). Il nous semble pertinent de ne dégager ici que les principaux traits de chacun des stades afin de montrer que tout le processus d'équilibration des structures cognitives prend racine dans les stades de développement.

La période préreprésentative, appelée par Piaget le stade sensorimoteur, commence à la naissance et dure jusque vers 18-24 mois. À ce stade, les activités se caractérisent par une forme d'intelligence préverbale où l'enfant n'a pas encore en sa possession la représentation. Cette "intelligence" essentiellement pratique parvient à résoudre un ensemble de problèmes d'action et à prendre contact avec le réel en découvrant ses dimensions spatio-temporelles et causales. Comme l'intelligence sensorimotrice ne peut s'appuyer sur la représentation, elle doit utiliser l'action pour arriver à coordonner ses différentes activités.

Au point de départ, l'enfant ne possède que des réflexes, quelques habitudes élémentaires et un système perceptuel prêt à fonctionner. Ses premiers mois de vie sont essentiellement marqués par un fonctionnement de type "circuit fermé" où s'exercent des montages héréditaires. Il développe des habitudes de succion, de vision, d'audition, de préhension,... L'enfant est encore refermé sur lui-même et consolide en quelque sorte ses habitudes.

Vers 3-4 mois, des adaptations sensorimotrices intentionnelles peuvent être observées: l'enfant commence à vouloir agir sur les choses qui l'entourent en répétant les gestes qui ont produit au hasard un résultat intéressant. Ce fait marque pour la première fois une ouverture sur l'extérieur. Ces ac-

tivités intentionnelles indiquent un progrès important dans l'évolution intellectuelle puisqu'elles permettent de distinguer graduellement les fins et les moyens. Elles sont aussi le signal de départ de la conquête de l'univers que l'enfant va effectuer: découverte de la permanence de l'objet, des relations spatio-temporelles et des relations causales. Vers 18-24 mois, l'enfant sort de cette fermeture initiale sur lui-même pour arriver à découvrir qu'il est lui-même un élément parmi plusieurs autres dans un univers en mouvement dont il fait partie.

L'apparition de la représentation vers 18-24 mois marque un point majeur dans l'évolution intellectuelle. Jusqu'à maintenant, l'enfant était capable, par expérimentation concrète, de s'ajuster relativement bien à la réalité. Avec la représentation, il peut maintenant, par invention ou combinaison mentale, prévoir quoi faire avant d'agir. Elle lui permet d'agir sur des objets absents, ce qui implique la capacité d'utiliser, entre autres, un signifiant très puissant qu'est le symbole. L'enfant est donc obligé de reconstruire sur un nouveau plan, celui de la pensée, toutes les données acquises durant la période sensorimotrice.

La période représentative commence à l'apparition de la représentation vers 18-24 mois et s'étend jusqu'à la maturité intellectuelle qui s'installerait vers 15-16 ans. Cette période comprend trois niveaux principaux: préopératoire, opératoire concret, opératoire formel, eux-mêmes divisés en stades.

Le stade I-a, premier niveau préopératoire (2 à 4-5 ans), est caractérisé par la pensée représentative. Avec la représentation, l'enfant est capable d'évoquer des données non perceptibles dans l'immédiat. Selon Piaget, la représentation s'explique par la mise en place d'une fonction générale, appelée fonction symbolique ou sémiotique. À la période précédente, l'enfant assimile la réalité à partir de données perceptibles, actuelles et présentes. La distinction élémentaire en-

tre les signifiés, la réalité sensible et perçue, et les signifiants, la qualité de cette perception qui se traduit par des signaux ou des indices, était suffisante pour permettre l'adaptation. Avec la représentation, l'enfant assimile la réalité grâce à des données non perceptibles dans l'immédiat. La fonction symbolique intervient et permet la différenciation et la coordination des signifiés, c'est-à-dire l'événement ou la chose non perçue dans l'immédiat et des signifiants, c'est-à-dire la façon de rendre significatif cet événement, habituellement par le symbole ou le signe. Grâce à cette distinction, l'enfant devient capable d'activités nouvelles qui n'ont pas besoin comme telles de la présence des objets ou des événements: jeux symboliques, imitations symboliques, dessin, langage, image mentale.

Bien entendu, cette pensée représentative est centrée sur elle-même et elle s'appuie encore sur des configurations statiques. La perception joue encore un rôle important en forçant en quelque sorte l'enfant à ne tenir compte que de son seul point de vue ou d'un seul aspect privilégié. Le langage utilisé par l'enfant se manifeste encore par des écholalies, des monologues individuels ou collectifs et utilise des préconcepts.

La logique naissante souffre de syncrétisme, forme de jugement par analogie, procède par juxtaposition ou transduction, forme de raisonnement préconceptuel qui va d'un cas particulier à un autre cas particulier, et démontre un manque de nécessité logique, de démonstration, d'explication et de justification. La représentation que l'enfant se fait du monde est caractérisée par le réalisme (tout est matériel, même les idées), par l'animisme (tout est vivant, même la table) et par l'artificialisme (tout est fabriqué pour/par l'homme). En fait, durant la majeure partie de cette période, la centration règne en maître et toutes les activités de l'enfant sont sous son emprise.

Le stade I-b, deuxième niveau préopératoire (5 à 7 ans), est caractérisé par la pensée intuitive. Celle-ci peut désormais fonctionner sur des configurations qui deviennent de plus en plus mobiles. L'enfant commence à tenir compte de plus d'un point de vue à la fois, ce qui permet des mises en relation des objets ou des événements les uns par rapport aux autres.

Autant la centration est la caractéristique majeure du stade précédent, autant la décentration s'installe à celui-ci. L'enfant devient capable de régulations (ajustements) qui montrent chez lui une certaine mobilité accompagnée par l'acceptation des transformations comme telles. Ces intuitions articulées permettent la découverte de certains principes de conservation dans certains cas particuliers; par exemple, l'enfant va accepter qu'une quantité d'eau se conserve même si elle est versée dans un verre légèrement différent, mais il va le refuser si le verre est perceptuellement trop différent. On assiste à la naissance d'une prélogique qui se dégage graduellement du syncrétisme ou de la transduction. La représentation du monde tient compte de plus en plus des différents aspects de la réalité. Le symbolisme, qui atteint son point culminant vers 4-5 ans et qui permet d'assimiler la "réalité-pensée", diminue pour faire place à une nouvelle forme d'équilibre, celle de l'opération.

Le stade II-a, premier niveau des opérations concrètes (7-8 à 9-10 ans), voit apparaître l'opération. Il s'agit d'une notion clé chez Piaget; elle a souvent servi à tort à identifier la théorie elle-même.

Les régulations et/ou intuitions articulées du niveau préopératoire ont déjà sensibilisé l'enfant à certaines formes d'équilibre où la réversibilité a commencé à prendre forme. Avec l'opération, la réversibilité devient complète; elle permet à l'enfant d'acquérir un équilibre définitif par rapport à un ensemble de phénomènes comme la conservation de la matière, la notion de mesure, etc. L'opération, cette action

intériorisée et réversible, constitue la première structure intellectuelle permanente. Pour l'instant, elle porte uniquement sur des actions concrètes, c'est-à-dire sur des objets réels et manipulables par l'enfant.

Les opérations, selon Piaget, s'organisent en structures d'ensemble plus larges: le groupe, lorsqu'il s'agit d'activités intellectuelles portant sur la quantité et le groupement, lorsqu'il s'agit d'activités portant sur la qualité. Ces deux structures d'ensemble comportent quatre éléments communs et une caractéristique particulière à chacune. 1) La composition ou transivité permet le réaménagement des éléments d'un ensemble sous des manières différentes: si A=B, B=C, donc A=C; si A<B, B<C, donc A<C, etc. Ainsi, deux éléments d'un ensemble peuvent être composés entre eux et engendrer un nouvel élément de cet ensemble. 2) La réversibilité par inversion (ou négation) consiste à annuler l'opération qui vient d'être effectuée (A-A=0) et dont le résultante est l'opération nulle ou identique. 3) La réversibilité par réciprocité (ou symétrie) consiste à annuler une différence au sens logique (si A=B alors B=A) et dont la résultante est l'opération d'équivalence. 4) L'associativité où un même résultat peut être obtenu par des moyens différents (si A+(B+C)=X, alors (A+B)+C=X). 5) Pour le groupe, l'itération, processus où une action répétée produit une nouvelle action avec effet cumulatif (1+1=2); pour le groupement, la tautologie, processus où une action répétée n'ajoute rien à elle-même (A+A=(2)A).

Au premier niveau des opérations concrètes, l'enfant acquiert les opérations simples ou logico-mathématiques. Il s'agit d'opérations qui s'intéressent aux rapports entre les éléments; l'enfant qui fait correspondre terme à terme, par exemple, deux collections d'éléments du type "oeuf et coquetier", ne se préoccupe pas de savoir si les coquetiers sont en métal ou en or. Son souci principal est qu'à chaque coquetier corresponde un oeuf ou vice-versa.

Ces opérations logico-mathématiques portent d'abord sur les phénomènes de classification: collections figurales liées à l'espace ou à des éléments semblables (dans une classification d'animaux, l'enfant place une clôture avec ceux-ci pour qu'ils ne s'échappent pas); collections non figurales par tâtonnements ou par couple d'éléments à classer; collections hiérarchisées et méthodiques qui font intervenir à la fois la compréhension et l'extension de la classe. Au fur et à mesure que la classification s'organise, l'enfant devient aussi capable de faire des sériations, c'est-à-dire d'ordonner des éléments selon une qualité variable comme mettre en ordre des bâtonnets du plus petit au plus grand. Puis, la notion du nombre apparaît à l'enfant non plus comme une collection d'unités qu'il peut nommer parfois jusqu'à un chiffre très élevé, mais comme un système total sur lequel des opérations (addition/soustraction, multiplication/division) peuvent être effectuées. De plus, l'enfant devient apte à distinguer peu à peu le nombre ordinal du nombre cardinal.

Les opérations logico-mathématiques commencent donc à être acquises à ce niveau-ci, mais il ne faut pas oublier que leur acquisition va se poursuivre jusque vers 11-12 ans. Alors, elles vont servir de support à la logique en général et surtout à la logique formelle.

Au stade II-b, deuxième niveau des opérations concrètes (9-10 à 11-12 ans), les opérations concrètes complexes ou infra-logiques et les opérations causales se mettent en place. Ce type d'opérations existe au niveau précédent mais de façon plutôt sporadique.

La nouveauté à ce stade-ci est que les opérations complexes s'organisent en un système complet où les différents aspects de l'univers (matière, espace, temps, causalité ...) vont être systématiquement appréhendés par l'enfant. C'est donc dire que les opérations infra-logiques s'intéressent à la nature même des choses, à leurs propriétés alors que les opérations logico-mathématiques s'intéressent aux rapports qui

existent entre elles. La conservation, sous toutes ses formes, apparaît comme le premier système à se mettre en place. Il y a d'abord la conservation que l'enfant découvre face aux changements de forme seulement, tel celui qui survient dans un transvasement de liquide ou dans la transformation d'une boulette de plasticine. Une progression est à observer: la conservation de la substance (de la matière) est admise vers 7-8 ans, la conservation du poids, vers 9-10 ans et celle du volume vers 11-12 ans. En même temps, l'enfant fait face à des changements d'état: le sucre se dissout dans l'eau, où il découvre une certaine forme d'atomisme pour arriver à maintenir le principe de la conservation malgré la disposition apparente des éléments présents. Finalement, l'enfant comprend les phénomènes de compression et de densité: "Est-ce que le pop corn qui éclate ou le mercure qui se dilate conservent leur substance?", "Est-ce que le poids d'un objet est en rapport avec son volume?", etc.

La dimension spatio-temporelle de l'univers est un autre système où l'enfant comprend plusieurs phénomènes complexes: la représentation spatiale que se donne l'enfant se développe en complémentarité avec la façon dont il arrive à comprendre les notions de géométrie et de mesure, de mouvement, de vitesse et de temps. Ainsi, l'enfant conçoit d'abord un espace topologique (rapports de position des objets, grandeur, etc.), puis un espace projectif (capacité de considérer plusieurs points de vue ...) et finalement un espace métrique et mesurable (capacité d'utiliser une dimension, les surfaces et les volumes). La conservation des longueurs, des surfaces et des volumes s'organise en même temps que celle de la substance du poids et du volume. Tous les rapports complexes entre les notions de temps (ordre, durée, mesure du temps), de mouvement et de vitesse (succession, déplacement, quantification des vitesses) sont assimilés par l'enfant.

Un autre système important à se mettre en place est la compréhension des phénomènes de causalité, de hasard et de probabilité. Comment l'enfant conçoit-il la notion de force

et de mouvement qui s'observent dans la nature? Comment comprend-il la notion de mélange et d'irréversibilité, de tirage au sort? Comment parvient-il à quantifier les probabilités? Voilà toute une série de problèmes que l'enfant apprend à résoudre au cours de cette période.

À la fin de ce stade, l'enfant possède un système logico-mathématique capable d'un certain nombre d'opérations logiques élémentaires, et aussi des systèmes spatio-temporel et causal qui permettent une connaissance de l'univers qui l'entoure.

Le stade III-a, premier niveau des opérations formelles (11-12 à 14 ans), grâce à la mise en place des opérations formelles, fournit à l'enfant l'occasion de vivre une transformation radicale dans son fonctionnement intellectuel. Jusque-là, l'intelligence opérait sur le plan concret. À ce stade-ci, elle commence à être capable de fonctionner au plan abstrait, c'est-à-dire sur des hypothèses et des propositions: la pensée devient hypothético-déductive.

Au niveau précédent, il existe, nous l'avons vu, deux formes de réversibilité: la réversibilité par inversion (ou négation) qui produit une opération identique (ou nulle) et la réversibilité par réciprocité (ou symétrie) qui donne une opération d'équivalence. Ces deux systèmes permettent, d'une part, d'effectuer des opérations d'addition ou de multiplication de classes et, d'autre part, de procéder à des relations d'équivalence et de différence dans les sériations. Avec l'opération formelle, il y a, selon Piaget, réunion de ces systèmes de réversibilité en un système unique appelé le groupe I.N.R.C. À chaque fois qu'une proposition (ou opération) est faite, (I) pour directe ou identique, il est possible d'avoir l'inverse ou la négation de cette proposition (N); il est aussi possible d'avoir la réciproque (R) de cette proposition ainsi que la corrélative (C) ou l'inverse de la réciproque. Face à un dispositif expérimental dans lequel s'observent les mouvements et les arrêts d'un mobile accompagnés d'une lumière qui s'allume et s'éteint, l'adolescent devient

capable de trouver une explication logique à ces phénomènes: il lui suffit de supposer que la lumière est la cause des arrêts (I) et de vérifier s'il existe des allumages sans arrêt du mobile (N, négation de la supposition); il peut aussi supposer que les arrêts provoquent la lumière (R, réciproque), enfin, il lui reste à vérifier s'il existe des arrêts sans allumage (C, corrélative).

Cette structure intellectuelle permet de travailler sur les possibles; c'est là une des caractéristiques importantes de la pensée formelle. L'adolescent devient capable de rechercher des combinaisons vraies parmi les combinaisons possibles. Avec deux éléments (x, y), il va découvrir qu'il existe seize (16) opérations binaires, avec trois (3) éléments (x, y, z), qu'il y en a deux cent cinquante-six (256). La pensée formelle devient ainsi un système d'opérations sur des opérations.

Avec le stade III-b, deuxième niveau des opérations formelles (14-16 ans), l'adolescent utilise la logique des propositions. À partir d'une hypothèse, il peut faire des opérations dont les contenus ne sont plus des objets, mais des propositions. Un premier groupe, opérations interpropositionnelles, porte sur la forme en envisageant uniquement la vérité ou la fausseté de la proposition au plan logique. Ainsi, une proposition peut être logiquement vraie mais fausse dans la réalité. Un second groupe, opérations intrapropositionnelles, s'attarde au contenu même des propositions en procédant par des inférences pour effectuer des vérifications directes possibles. Pour Piaget, les structures intellectuelles atteignent ici leur maturité, ce qui n'empêche pas qu'elles peuvent s'enrichir d'une façon quasi illimitée en fonction de l'expérience du sujet, de ses intérêts ou du milieu où il évolue.

Après ce survol des principales étapes du développement, il importe de revenir au processus d'équilibration, car c'est à l'intérieur de ce processus d'équilibre, de déséquilibre et de rééquilibre que se déroulent les stades de développement.

La notion d'équilibration apporte ainsi un éclairage nouveau dans la compréhension de la succession des étapes et des liens qui existent de l'une à l'autre. Elle nous ramène à la conception interactionniste de l'intelligence où l'individu réagit continuellement à son milieu afin d'atteindre un équilibre satisfaisant.

2.3 Dimension figurative de l'oeuvre

Une autre caractéristique importante de l'oeuvre piagétienne est la distinction entre le figuratif et l'opératif. La majeure partie de cette théorie porte sur la description de la dimension opérative et ce n'est que vers la fin de sa carrière que Piaget a exploré davantage la dimension figurative. D'ailleurs, les caractéristiques présentées jusqu'à maintenant portent surtout sur la dimension opérative de l'oeuvre. Sur quels postulats s'appuie donc cette distinction?

À partir du fait que la connaissance est une construction ou une reconstruction de l'objet de la connaissance, Piaget indique que toute structure de connaissance comprend à la fois un aspect figuratif (perception, image mentale, mémoire) et un aspect opératif (action, opération). Pour lui, les structures opératives jouent un rôle principal dans l'acquisition de la connaissance, d'où l'importance qu'il accorde aux structures logico-mathématiques.

Par contre, les structures figuratives parmi lesquelles se retrouvent celles de la perception, de l'image mentale et de la mémoire ne peuvent être négligées puisqu'elles fournissent "la signification ou la représentation des états". Ainsi, l'opératif serait un système de transformations des états, la réversibilité étant l'une de ses caractéristiques, alors que le figuratif fournirait à celui-ci la configuration de ces états, d'où l'apparition d'illusions fréquentes qui sont rattachées à la perception, à l'image mentale ou à la mémoire et qui seraient le résultat d'une centration non corrigée par le

système opératif. En définitive, le figuratif joue un rôle nécessaire dans la connaissance en fournissant des configurations ou des états, mais ce rôle demeure subordonné à l'opératif qui produit pour sa part des transformations à ces configurations.

2.3.1 La perception

La perception est une composante primitive de la dimension figurative. Son apport au développement intellectuel est important. Pour Piaget, la perception consiste essentiellement en une connaissance directe et immédiate de la réalité (objet). Il distingue les illusions primaires causées par des effets de champs et les illusions secondaires qui font intervenir, en plus des effets de champs, des activités perceptives proprement dites comme l'exploration perceptive, les transports et comparaisons, transpositions, etc.

Les fonctions principales de la perception sont d'une part "de relier le donné local et actuel aux schèmes de l'intelligence" et d'autre part "de renseigner sur le manque de liaisons momentanées de l'ensemble des événements fortuits". La perception apparaît donc comme l'aspect figuratif de la connaissance. Elle se développerait en fonction de facteurs stables, constitués par les données sensorielles préalables et de facteurs supérieurs de type intellectuel. Pour Piaget, il ne faut pas faire dériver purement et simplement l'intelligence de la perception. Selon lui, il existe une continuité entre l'action, avec la signalisation perceptive qu'elle présente, et l'intelligence elle-même. Il n'y aurait pas de filiation linéaire. Elle serait plutôt de type collatéral, avec reconstruction à chaque palier des acquisitions du palier antérieur. Ainsi, il est possible d'envisager des isomorphismes partiels entre la perception et l'intelligence, tout en maintenant des différences importantes entre elles.

Parmi les principales différences, on retrouve 1) la nécessité de la présence de l'objet pour la perception alors que

l'intelligence peut fonctionner en son absence; 2) la proximité dans l'espace et dans le temps contre les distances spatio-temporelles quasi illimitées; 3) la perception est toujours égocentrique alors que l'intelligence tend à l'objectivité; 4) la perception demeure un indice alors que les symboles et les signes sont des signifiants différenciés. Quant aux isomorphismes partiels, ils sont relatifs aux différences énumérées ci-dessus, chacune d'elles constituant des extrêmes entre lesquels plusieurs intermédiaires peuvent être identifiés. Par exemple, la nécessité de la présence de l'objet est atténuée dans les activités perceptives où le sujet peut déjà, au cours des transports ou transformations, fonctionner perceptivement entre deux objets à comparer.

2.3.2 L'image mentale

Une deuxième composante de la dimension figurative se retrouve dans l'image mentale. Au moment de l'apparition de la représentation vers deux ans, la fonction symbolique permet la distinction et la coordination des signifiés et des signifiants. L'enfant devient capable d'activités nouvelles: jeux et imitations symboliques, langage, etc. Piaget rattache l'image mentale à l'imitation en la considérant comme son dérivé. En imitant, l'enfant est capable de reproduire des gestes, des actions, etc. qui font intervenir des images. Selon Piaget, l'image mentale n'est pas le prolongement direct de la perception, mais plutôt le résultat de l'imitation active et intériorisée. Parfois, l'image mentale permet l'évocation d'objets ou d'événements déjà connus, parfois elle favorise la représentation par imagination des résultats d'une action ou d'un événement. Dans les deux cas, l'image mentale fournirait un symbolisme particulier à l'individu, alors que le langage lui fournit plutôt un symbolisme collectif et conventionnel.

Les relations entre l'image mentale et la pensée peuvent, selon Piaget, se distinguer de la façon suivante. La pensée est un système capable d'effectuer des transformations à partir des configurations et des états. Ceux-ci sont fournis

soit par la perception qui fonctionne dans l'ici et maintenant, soit par l'imitation qui reproduit des faits et des événements, soit par l'image mentale qui est un dérivé de l'imitation. Le système opératif s'appuie sur des états et/ou configurations de la réalité. Le rôle majeur de l'image mentale est de fournir une symbolique particulière et unique à chaque individu. L'image consiste à fournir une signification bien particulière aux choses ou aux événements alors que la pensée interprète, comprend et transforme la même réalité. Le rôle de l'image mentale serait donc de fournir à la pensée une interprétation individualisée (signifiant personnel) de la réalité.

2.3.3 La mémoire

La mémoire est un phénomène assez complexe qui joue un rôle à la fois dans la dimension opérative et figurative de la connaissance; elle intervient au niveau de la perception, de l'image mentale et même de l'opération. En voici les principales caractéristiques.

Le terme mémoire a divers sens. La mémoire peut exister, au sens biologique, lorsqu'il y a conservation et utilisation de l'information génétique transmise héréditairement. Au niveau du comportement, on appelle mémoire, au sens large, les phénomènes qui concernent la conservation des habitudes et des résultats d'apprentissage incluant la conservation des schèmes. La mémoire au sens strict recouvre l'évocation des images-souvenirs (en l'absence de l'objet) et les simples faits de recognition (en présence de l'objet). Pour situer la mémoire dans l'ensemble des fonctions cognitives, il faut rappeler qu'il existe des fonctions figuratives et des fonctions opératives et une distinction entre les signifiants et les signifiés. Si l'organisme est considéré comme une machine capable de produire des transformations sur le réel, alors des phénomènes de mémoire peuvent intervenir à l'entrée de celle-ci lorsque le sujet doit donner une signification aux choses perçues, tel reconnaître quelque chose de déjà vu. De plus,

la mémoire peut intervenir à l'intérieur même de la machine qui est une sorte de "boîte à transformations", ne serait-ce qu'en permettant la conservation des schèmes.

L'hypothèse de Piaget concernant la mémoire est que, au sens strict, celle-ci n'est que la traduction ou l'aspect figuratif de la mémoire au sens large (conservation des schèmes acquis). Dans ce contexte, la mémoire au sens strict est subordonnée à l'évolution des fonctions opératives de sorte qu'il y a souvent améliorations d'un souvenir dues au progrès de l'intelligence.

À la suite de plusieurs recherches, Piaget (1968-a) conclut en disant que, tout en ayant des liens avec l'image mentale, la mémoire est une fonction très différente de celle-ci. La mémoire au sens large (conservation du passé) serait une connaissance comme une autre, utilisant des symboles imagés, dont la fonction principale serait la structuration et la reconstitution du passé. La mémoire au sens strict (reconnition, évocation) serait "une forme d'organisation surtout figurative qui s'appuie sur le schématisme entier de l'intelligence".

2.4 Perspective épistémologique

Une quatrième caractéristique peut être dégagée de l'oeuvre de Piaget: une perspective épistémologique qui tend à intégrer les différents aspects de l'activité intellectuelle dans une théorie générale de la connaissance. Cette dimension de l'oeuvre constitue un volet important de la théorie. Même si le désir de Piaget était d'aborder très tôt cette question, il lui a fallu procéder à l'analyse systématique de la formation des différentes connaissances chez l'enfant avant d'articuler sa position sur une épistémologie génétique dont voici les principaux aspects.

Selon Piaget (1950 a), "la nature et la solidité des connaissances dépendent étroitement de leur mode de formation [...]" (p. 8). Cette hypothèse constitue la toile de fond sur laquelle s'appuie l'épistémologie génétique. La question fondamentale est de savoir comment les connaissances sont devenues réelles pour le sujet. Ainsi, la perspective change: au lieu de s'intéresser au sujet, à ses fonctions ou structures, l'épistémologie génétique cherche à comprendre les mécanismes de l'accroissement des connaissances, leur nature, leur portée.

Qu'est-ce que l'épistémologie génétique? Piaget (1950-a) la présente comme suit: "Le propre de l'épistémologie génétique est ainsi de chercher à dégager les racines des diverses variétés de connaissances dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu'à la pensée scientifique inclusivement." (p. 6).

Cet énoncé indique clairement que Piaget, dans son épistémologie génétique, réutilise les données recueillies lors des études antérieures sur le développement des opérations et qu'il maintient le lien entre le biologique et l'intellectuel. Partant du fait que la connaissance ne peut être prédéterminée ni dans les structures internes du sujet ni dans les caractères préexistants de l'objet, il affirme que toute connaissance comporte un aspect d'élaboration nouvelle qui conduit à la fois à une réflexion interne et à une objectivation du réel. De plus, il n'y aurait jamais de commencement absolu dans la connaissance, ce qui oblige l'épistémologue à remonter jusqu'aux racines organiques lorsqu'il veut interpréter la connaissance.

L'épistémologie génétique se distinguerait ainsi des épistémologies traditionnelles en ce que celles-ci posent la question du "qu'est-ce que la connaissance?", en la considérant comme un fait quasi absolu alors que Piaget la considère comme un processus, d'où la question du "comment une connaissance devient réelle?" Cette façon d'envisager la connaissan-

ce comme un "ensemble de vérités définitives quoique incomplètes" ne peut plus tenir aujourd'hui, selon Piaget, surtout parce que les différentes sciences ont connu des transformations radicales depuis quelques décennies. À cause de cette évolution constante des différentes connaissances, il faut reprendre l'étude critique de celles-ci en s'inscrivant dans une perspective développementale.

Un autre aspect de l'épistémologie génétique à noter est qu'elle doit être essentiellement interdisciplinaire pour arriver à décrire les différentes connaissances et à dégager leur validité. La collaboration entre les différents spécialistes de chacune des disciplines scientifiques s'avère essentielle dans l'explication de l'accroissement des connaissances.

La psychogenèse décrite précédemment montre le fait que la connaissance se déroule à l'intérieur d'un cadre d'interactions constantes entre le sujet et l'objet. L'action est considérée par Piaget comme le médiateur sur lequel s'appuie le développement et ainsi elle devient le point de départ de l'épistémologie génétique. En s'attardant à l'analyse des actions élémentaires et à leur intériorisation progressive, il serait possible de déboucher sur la genèse des notions, en particulier les opérations logico-mathématiques. Une loi fondamentale permettrait de décrire cette progression: l'action d'abord irréversible devient de plus en plus réversible et cette malléabilité de l'action se traduit par un équilibre de mieux en mieux constitué. L'évolution de l'action se fait, selon Piaget, en passant par les étapes suivantes: d'abord, l'action sensorimotrice (préreprésentative) permet la découverte des conduites de retour et de détour, conduites qui annoncent déjà des propriétés propres aux opérations comme l'associativité et la réversibilité; ensuite, avec la représentation, l'action devient intériorisée, capable de représentations imagées assez figées au début mais qui se transforment rapidement en articulations intuitives, puis, à partir des opérations concrètes, l'action devient de plus en plus rever-

sible et cette réversibilité sera totale avec les opérations formelles. Ce n'est qu'au terme de cette longue évolution que la connaissance est devenue une activité organisée, achevée, équilibrée.

Deux interrogations peuvent être formulées. 1) Est-ce que la pensée est antérieure à l'action ou l'inverse? 2) Quels rapports peuvent exister entre le développement qui se déroule dans le temps et la logique qui est de nature intemporelle?

En se plaçant dans une perspective génétique, Piaget (1950) affirme que "[...] l'action précède la pensée et celle-ci consiste en une composition toujours plus riche et cohérente des opérations qui prolongent les actions en les intériorisant." (p. 38). Quant aux rapports entre le réel et le possible, on ne pourrait expliquer le réel par un possible qui se situerait soit dans des phénomènes innés, soit dans les propriétés du milieu. L'action réelle et actuelle ouvre des possibilités toujours de plus en plus grandes jusqu'à l'aboutissement d'un équilibre normatif.

Comment aborder les différentes connaissances véhiculées par les différentes disciplines scientifiques? L'examen attentif des comportements d'enfants a permis à Piaget (1970) de dégager:

> "[...] deux sortes d'expériences et deux sortes d'abstractions selon que l'expérience porte sur les choses elles-mêmes et permet de découvrir certaines de leurs propriétés ou suivant qu'elle porte sur des coordinations qui n'étaient pas dans les choses mais que l'action, en utilisant ces dernières, a introduites pour ses propres besoins." (p. 41).

C'est la distinction majeure faite par Piaget entre les activités logico-mathématiques et les activités de type physique qui est réutilisée.

L'hypothèse retenue postule que la science est engagée dans deux directions simultanées et complémentaires. D'une part, elle assimile le réel aux cadres de l'esprit humain; d'autre part, elle subordonne à son tour l'esprit à la réalité. Il y aurait ainsi un va-et-vient continuel entre la déduction et l'induction, entre le sujet et l'objet. Ainsi, dans les mathématiques et la logique, l'activité du sujet est importante pour permettre l'assimilation des données du réel, elle fonctionne par la déduction principalement. Avec la physique, il existe des données extérieures que le sujet découvre en expérimentant sur la réalité. La biologie se situe entre les deux extrêmes précédents: le raisonnement déductif est peu utilisé; avec l'histoire, qui se doit d'être réaliste, l'objet d'étude est aussi sujet de connaissance. Quant aux sciences humaines comme la psychologie, la sociologie, elles seraient un prolongement de la biologie, en ce qu'elles reprennent l'étude de l'être humain en se concentrant surtout sur les activités de la pensée. Ainsi, selon Piaget, les principaux types de connaissances constituent une série renfermée sur elle-même qui permet de dégager une filiation circulaire des différentes sciences.

Après avoir précisé la nature de l'épistémologie génétique, sa méthode, ses cadres de références, Piaget a repris l'étude des problèmes classiques d'épistémologie relatifs à la pensée mathématique, à la pensée physique, à la pensée biologique, à la pensée psychologique et sociologique.

3. Aspects pédagogiques de l'oeuvre

Au terme de cette présentation de l'oeuvre piagétienne, il est facile de constater l'importance de cette théorie interactionniste qui a repris systématiquement l'étude du développement de l'enfant et de l'acquisition des connaissances. Cette oeuvre a permis de créer une psychologie de l'enfant et de l'adolescent, fondée sur des bases scientifiques. Elle a eu des répercussions dans toutes les sciences humaines, plus particulièrement en éducation.

Piaget a d'abord été un biologiste qui s'est intéressé rapidement aux problèmes psychologiques inhérents aux phénomènes d'adaptation rencontrés chez l'être vivant. Il n'a pas eu comme objectif de vérifier si ses conceptions psychologiques étaient applicables en pédagogie ou en d'autres domaines. Ce n'est que de façon incidente qu'il en est venu à expliquer ses vues sur les applications possibles de sa théorie en éducation, en sociologie et en d'autres domaines. Ses ouvrages portant sur la pédagogie et l'éducation semblent essentiellement être un effort de réflexion qui tente de voir comment les connaissances psychologiques découvertes au sujet de l'enfant et de l'adolescent peuvent être utiles en classe ou ailleurs.

Dès 1928, Piaget écrit un article intitulé "Psychopédagogie et mentalité enfantine", dans lequel il se demande qu'elles seraient, étant donné la différence fondamentale observée entre la mentalité de l'enfant et celle de l'adulte, les caractéristiques d'une approche pédagogique adaptée au niveau de l'enfant. C'est dire que les conceptions nouvelles qu'il proposait à l'époque sur le fonctionnement intellectuel de l'enfant suggéraient déjà des interrogations majeures en psychopédagogie.

Appelé à participer à la création du Bureau international de l'éducation, Piaget a accepté; il en fut nommé directeur et a occupé ce poste de 1929 à 1946. En plus des tâches administratives rattachées à cette fonction qui l'ont amené entre autres à préparer des rapports annuels, des comptes rendus, des conférences, etc., il a dirigé une série d'enquêtes sur l'éducation pratiquée dans les différents pays membres de l'organisme. Ces enquêtes ont fait l'étude d'une série de problèmes très pertinents à l'éducation: "Comment, en respectant l'évolution psychologique de l'enfant, procéder à l'éducation morale ou à l'éducation internationale?", "Enseigner l'histoire ou la psychologie ou les langues vivantes?", "Quelle est l'utilité du travail en équipes, du self-government?", "Comment intégrer l'évolution sociale dans une pédagogie nouvelle?" Ces différents travaux visaient à améliorer

les méthodes pédagogiques et à favoriser l'implantation de techniques adaptées au niveau de fonctionnement de l'enfant.

La position pédagogique de Piaget (1939, 1949, 1969, 1972) semble caractérisée par un éclairage nouveau des problèmes pédagogiques fondé sur la psychologie de l'enfant. De ses écrits, voici quelques éléments d'ordre pédagogique. Tout d'abord, Piaget donne une signification importante à l'enfance: l'enfant possède ses propres structures intellectuelles, différentes de celles de l'adulte, alors que son fonctionnement intellectuel se rapproche de celui de l'adulte. Ceci permet de préciser un certain nombre de caractéristiques qui doivent être présentes lorsque l'enfant apprend: 1) l'enfant doit pouvoir compter sur une activité réelle fondée sur ses besoins et ses intérêts; 2) les éléments d'apprentissage (les contenus) doivent être assimilables par l'enfant; 3) autant l'adulte a besoin d'être actif (au sens large, et non seulement au sens du mouvement ou de l'action) quand il réfléchit, autant l'enfant présente les mêmes besoins qui doivent être satisfaits; 4) la motivation et l'intérêt sont les deux atouts les plus précieux dans l'enseignement.

En second lieu, Piaget précise comment la différence notée entre les structures de la pensée de l'enfant et celles de l'adulte doit se traduire dans l'enseignement. Nous avons vu précédemment comment l'action se transforme en conceptualisation au moment des prises de conscience/compréhension: l'action matérielle (activités concrètes) se transforme en action intellectuelle (pensée). Chez l'adulte, la réflexion peut précéder l'action (la pratique) et les concepts (notions) sont organisés dans un langage codifié et abstrait; d'où la possibilité d'un enseignement sous forme abstraite (conférences, cours magistraux, etc.). Une pédagogie appliquée à l'enfant doit inverser complètement cette procédure; la pratique doit précéder la réflexion et il faut laisser à l'enfant le temps de former ses concepts et de codifier un langage qui deviendra de plus en plus abstrait.

En troisième lieu, il existe des lois du développement de l'enfant qui méritent d'être prises en considération en pédagogie. Les principaux facteurs du développement seraient, selon Piaget, la maturation, l'expérience physique et sociale et l'autorégulation (équilibration). Une situation pédagogique complète devrait ainsi prévoir un moment où l'enfant peut à la fois faire une expérience physique (action sur l'objet et découverte de ses propriétés) et une expérience logico-mathématique (découverte des relations qui existent entre les propriétés d'un objet).

Enfin, Piaget note l'importance de la vie sociale de l'enfant. Partant d'une position égocentrique, l'enfant doit parvenir à la réciprocité, à la coopération. Le travail en équipe apparaît alors comme essentiel si l'on veut permettre à l'enfant de partager des points de vue différents des siens et surtout si l'on veut accéder à la coopération.

Ce sont là quelques principes pédagogiques fondamentaux qui visent 1) à rendre l'apprentissage en un processus actif, 2) à montrer l'importance des interactions sociales entre les pairs, 3) à accorder la priorité à l'action intellectuelle fondée sur l'expérience plutôt que sur le langage. Dans un tel contexte, poser un problème pratique ou fictif à l'enfant devient la pierre angulaire sur laquelle peut s'appuyer une pédagogie.

CHAPITRE IV

JUSTE UN JUGEMENT ... OU UN JUGEMENT JUSTE?

Michel Rainville[1]

Étant donné l'importance et l'ampleur de la théorie de Kohlberg, il faudrait y consacrer un ouvrage entier pour la situer avec justesse et justice. On se limitera toutefois à une présentation générale de la théorie des stades[2]. Ce tour d'horizon sommaire ne nous permettra pas de procéder à une exploration en profondeur, ni de nous consacrer à une critique systématique. Cette exploration permettra toutefois, espérons-le, d'avoir une idée précise de l'approche des stades de jugement moral de Lawrence Kohlberg.

Lawrence Kohlberg (1927-1987) est un psychologue américain qui a professé principalement à l'Université Harvard depuis 1968. Sa thèse sur les stades de développement du jugement moral qu'il avait déposée à l'Université de Chicago en 1958 avait, entre temps, "fait parler d'elle...". La nouveauté et l'originalité du sujet ont vite suscité l'intérêt de chercheurs (Blatt, 1969; Rest, 1969; Turiel, 1966, 1969; Kramer, 1968), qui ont collaboré avec lui à en développer les fondements théoriques à partir d'études expérimentales de type empirico-quantitatif.

1. Kohlberg, un auteur d'actualité

Même si la théorie de Kohlberg est relativement jeune, comparativement à celle de Piaget, par exemple, il n'en demeure pas moins que Kohlberg est l'un des psychologues contempo-

rains qui a le plus contribué au courant de la psychologie cognitive-développementale aux États-Unis.

Les recherches d'Endler et Roediger (1978) et de Perlman (1980) permettent d'apprécier la place effective que Kohlberg occupe dans le domaine de la psychologie. Procédant au dépouillement des écrits spécialisés en psychologie, ces deux études révèlent la popularité d'un auteur par la fréquence et le nombre de fois qu'il est cité par ses pairs et ses confrères.

D'après Endler et ses collaborateurs qui font le dépouillement des revues spécialisées de psychologie, Kohlberg se situe au 29e rang parmi les 300 auteurs cités par ses confrères et les chercheurs.

D'après Perlman qui fait le relevé du nombre de références et de citations dans les livres d'introduction à la psychologie, Kohlberg s'y situe au 24e rang après les grands noms classiques: Freud, Pavlov, Piaget, Rogers, Skinner, etc. Hennessy (1980) fait remarquer ceci au sujet de ces recherches bibliographiques portant sur les citations d'auteurs:

> " En dépit des ambiguïtés de ce genre de recherche, le message est clair: ses pairs reconnaissent l'importance de la contribution de Kohlberg." (p. 133).

Principalement connue en Amérique du Nord, la théorie de Kohlberg a débordé les frontières américaines et commence à faire l'objet de l'intérêt des Européens (Psychologie, juillet 1979). Au Québec francophone, elle a d'abord été implantée et expérimentée par Jean-Marc Samson (1975-1977, 1978) qui, par la suite, a su intéresser des collaborateurs québécois qui ont eux aussi procédé à des études expérimentales (Rainville et Marchand-Jodoin 1978); Bélair 1977, 1982; Thériault 1982; Rainville 1979, 1980; Séguin-Tremblay et Kiely 1979; Dionne 1988).

2. Le paradigme des stades

À la suite de Piaget (1932), Kohlberg (1958) découvre et vérifie empiriquement une suite séquentielle de stades de jugement moral cognitif qualitativement différents les uns des autres. Les stades sont l'expression de structures de raisonnement cognitif appliquées au domaine des valeurs morales.

Ces structures cognitives de jugement moral permettent à la personne d'énoncer ses jugements sur les notions de Bien et de Mal. À travers chacune de ces structures, l'individu a une compréhension qualitativement différente des rapports humains. Les stades font référence aux jugements de valeur que l'on peut énoncer non pas selon le "contenu" des valeurs mais selon la "structure".

Analogiquement, on pourrait dire que les valeurs morales constituent le contenu alors que les stades en sont le contenant. La présence de ce "contenant" serait, elle, universelle, alors que les contenus moraux seraient relatifs aux cultures données.

La théorie de Kohlberg ne s'attarde pas à expliquer les comportements moraux. Elle met plutôt en lumière les raisonnements qui motivent ou justifieront le comportement. La théorie nous plonge au coeur des mécanismes cognitifs qui sont au sein même du processus d'élaboration des valeurs. C'est pourquoi l'approche des stades de jugement moral de Kohlberg est dite structurale. L'articulation et la conceptualisation des valeurs morales mettent en cause des mécanismes cognitifs qui, selon Kohlberg, sont universels.

L'approche de Kohlberg se situe dans le cadre de la psychologie génétique: elle démontre la genèse du raisonnement moral de l'individu et décrit la mise en place des mécanismes cognitifs auxquels procède l'humain lors de son développement. Selon une certaine école américaine, l'école cognitive-déve-

loppementale, l'approche de Kohlberg se situe dans la "perspective développementale" de la croissance psychologique. Le mot "développement" traduit ici l'idée de développement scalaire, c'est-à-dire par paliers ou étapes successives appelés stades.

Ainsi, l'individu, évoluant à travers les stades, est amené vers l'autonomie personnelle et morale: le stade 6 de Kohlberg. Passant d'une structure à l'autre, la personne devient mieux outillée pour résoudre des problèmes quotidiens de la sphère morale en s'acheminant lentement vers une autonomie de la morale dite "de la conscience et des principes" (stade 6) tels qu'un Ghandi pouvait les vivre.

L'échelle des stades de Kohlberg comporte habituellement la description de six stades. Si on inclut le stade 0, qui n'est pas vraiment un stade, de même que le stade 7, qui est plutôt un stade métaphorique ou analogique, et la structure particulière du stade 4½ qui ne correspond pas à tous les critères théoriques, on obtient neuf descriptions de stades. Voici pour chacun une définition succincte[33].

. **Stade 0 (avant l'âge de raison)**

Ce stade est caractérisé par l'inorganisation valorielle. En terme de raisonnement, l'individu ne peut répondre à la question "Pourquoi?". La personne ne peut émettre de raisonnements cohérents, car la réalité axiologique ne peut être articulée en un langage verbal suffisamment élaboré et cohérent.

. **Stade 1 (l'âge de raison, 5-8 ans)**

Le stade de la punition/récompense se caractérise par l'obéissance simple. L'individu survalorise (naïvement) le pouvoir de l'autorité. La loi du plus fort s'apparente à la loi de la jungle, de celui qui peut faire valoir ses vues.

. **Stade 2 (8-12 ans)**[24]

À ce stade, la personne est caractérisée par l'égocentrisme; elle comprend les échanges humains en termes de donnant/donnant. Présséance de l'hédonisme naïf qui permet de satisfaire les besoins personnels avant de penser aux autres. Application de la loi du talion dans les jugements moraux.

. **Stade 3 (13-17 ans)**

Stade de la bonne concordance interpersonnelle où l'individu tient compte d'autrui. Début d'empathie et apparition de l'altruisme dans les jugements concourant à satisfaire la morale des bonnes intentions. Kohlberg l'appelle aussi: "Good boy, good girl orientation". L'individu valorise le conformisme aux stéréotypes sociaux de groupe.

. **Stade 4 (15-20 ans)**

L'individu procède à ce stade à des jugements normatifs de type "La loi et l'ordre". Son esprit catégorisant lui permet d'édicter des règles de fonctionnement qui mettent l'accent sur la responsabilité personnelle, le sens du devoir et la "maturité de caractère". Ayant inclus le concept de la société dans sa capacité à formuler des raisonnements abstraits, la personne a une vision sociale des réalités morales.

. **Stade 4½ (18-22 ans ou crise des 40 ans)**[25]

Stade du relativisme éthique et culturel dans lequel la personne vit une crise des valeurs sociales et individuelles. Relativisation raisonnée, individualisme, contestation, redéfinition de la réalité axiologique peuvent être quelques-unes des expressions de ce stade.

. **Stade 5 (30-30 ans)**

Perspective légaliste du contrat social avec accent sur les droits individuels. La personne, à ce stade, fonde la légitimité morale par la hiérarchisation des valeurs qui s'appuient sur l'utilitarisme social et les droits démocratiques. Perspective téléologique, c'est-à-dire "l'esprit de la loi".

. **Stade 6 (30-40 ans)**

Ce stade met l'emphase sur la conscience personnelle. À ce niveau, la personne juge en termes de droits-devoirs. Stade de l'empathie parfaite basé sur les principes éthiques de Justice universelle et de Dignité humaine. Perspective: prescriptivité déontologique.

. **Stade 7 (existence métaphorique)**

C'est le stade de la pensée méta-éthique qualifiée de mystique. Les raisonnements sont analogiques, paradoxaux et ils ont une portée cosmique. La personne se demande: "Pourquoi être moral?".

3. Genèse de la pensée kohlbergienne

La pensée de cet auteur s'alimente essentiellement à deux branches du savoir humain: la philosophie et la psychologie. On s'attardera davantage à la filiation psychologique.

Kohlberg est redevable à trois auteurs: Dewey au niveau pédagogique; Piaget sur le plan psychologique; Kant du point de vue philosophique et subsidiairement John Rawls, un confrère de Kohlberg à Harvard. Ayant emprunté à chacun de ceux-ci et aux courants de pensée auxquels appartiennent ces derniers, l'oeuvre de Kohlberg en garde des traces indélébiles.

3.1 L'influence de Dewey

Dewey est le premier auteur à marquer de façon définitive la pensée de Kohlberg[26]. "Nous avons été forcé de lire Dewey avec attention", dit Kohlberg. Dès lors, Dewey devient pour lui un maître au plein sens du mot, maître dont il ne renie jamais les idées. Il dit de Dewey qu'il est le "seul penseur moderne de l'éducation qui mérite d'être pris au sérieux", et il va jusqu'à parler de l'oeuvre de Dewey comme du "Nouveau Testament de l'éducation".

C'est parce que Dewey insiste sur le rôle central de la pensée et de l'acte de penser (thinking) comme principe organisateur de l'éducation qu'il indique que la notion de développement doit être l'objectif immédiat de l'éducation plutôt que l'acquisition de connaissances mémorisées. Il suffit alors d'identifier les étapes ou stades de ce développement. C'est pourquoi Kohlberg dit de sa théorie qu'elle se situe dans l'axe du courant cognitif-développemental, signifiant par là qu'elle insiste sur les facteurs cognitifs du développement humain. Même aujourd'hui, Kohlberg ne cache pas les origines de sa pensée et il n'hésite pas à affirmer l'influence de Dewey sur sa théorie. Dès 1895, John Dewey recommandait à l'éducateur d'adapter son action éducative selon un modèle développemental. Kohlberg (1970) résume cette recommandation ainsi:[27]

> "Notre connaissance de l'ordre et de la connexion des stades dans le développement des fonctions psychiques peut [...] assurer la pleine maturation et le libre, mais ordonné, exercice des forces psychiques. L'éducation est précisément cette tâche de fournir les conditions qui rendent les fonctions psychiques capables, au fur et à mesure qu'elles surviennent, de se développer et d'évoluer vers des fonctions supérieures, d'une façon libre et complète. Ce résultat ne peut être atteint qu'avec une connaissance du processus du développement, c'est-à-dire seulement avec une connaissance de la psychologie."
> (p. 2).

Aujourd'hui, cette influence du philosophe de l'éducation qu'était Dewey se retrouve dans l'oeuvre de Kohlberg par le biais de la pédagogie démocratique telle qu'elle a été instaurée par les expériences de Kohlberg avec les "communautés justes" (Just community). Les "communautés justes" expérimentées par Kohlberg dans les prisons et les écoles sont des groupes d'interventions pédagogiques ou de relation d'aide basés sur la théorie des stades; on y met l'accent sur le vécu démocratique des participants. Le groupe, dans son organisation, dans ses fonctions et dans son esprit essaie de vivre selon les principes du respect de l'individualité des personnes et du processus de la démocratie pédagogique chers à Dewey.

3.2 L'influence de Piaget

Le second auteur digne de mention dans la genèse de la pensée kohlbergienne est Piaget. En effet, ce dernier qui avait approfondi le développement cognitif et le développement moral complétait aux yeux de Kohlberg ce qui manquait dans l'oeuvre de Dewey. Il y trouve alors le langage scientifique du psychologue qui manquait quelque peu à Dewey. S'inspirant de l'esprit de la "méthode clinique", Kohlberg découvre la méthodologie d'entrevue dite d'analyse de contenu; elle lui permet d'élaborer un paradigme d'analyse conceptuel pouvant distinguer le contenu de la structure des jugements de valeurs morales. Estimant que Dewey et Piaget se situent dans le courant de l'interactionnisme développemental, Kohlberg se considère comme disciple de Dewey et de Piaget. Parlant de la perspective cognitive-développementale, Kohlberg (1971) précise:

> "Je considère John Dewey comme le saint patron de cette approche éducative, dont Jean Piaget est le porte parole psychologique actuel le plus éminent." (p. 74).

C'est en 1955 que Kohlberg commence à travailler sur la théorie des stades de jugement moral de Piaget, dont l'oeuvre, publiée en 1932, n'a été que tardivement portée à la connaissance des Américains.

En outre, le travail de Piaget sur le jugement moral de l'enfant n'est qu'un appendice à son oeuvre. À ce propos, lui-même déclarait, lors d'une entrevue, que "ce travail était une oeuvre de jeunesse" voulant souligner par là que sa théorie du jugement moral était d'importance mineure comparativement à son oeuvre sur le développement de l'intelligence. Les oeuvres de Piaget devenant accessibles aux Américains grâce à leur traduction, son influence se fait de plus en plus sentir aux États-Unis. S'intéressant à la psychologie génétique de Piaget, Kohlberg devient un ingénieux continuateur de la pensée piagétienne grâce à l'application qu'il en fait dans le domaine du raisonnement moral.

Piaget (1932) définit trois stades de jugement moral: anomie, hétéronomie et autonomie. Lorsque Kohlberg dépose sa thèse de doctorat en 1958 à l'Université de Chicago, il redéfinit les stades de Piaget auxquels il en ajoute trois nouveaux. Kohlberg s'inspire aussi de nouveaux auteurs pour pouvoir définir et préciser au plan théorique ses six stades selon les trois niveaux connus: préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Il consulte Mc Dougall (1908), Dewey (1895), Mead (1934) et surtout Baldwin (1906), nous dit-il.

Fort d'une nouvelle définition de ses stades, Kohlberg (1958) propose une nouvelle conception du développement du jugement moral appuyée par des données de recherche auprès des 75 enfants et adolescents qu'il a interviewés.

Sa thèse fait alors aux États-Unis oeuvre d'innovation puisqu'elle présente une conception développementale, par stades, du développement humain. Elle apporte un vent nouveau d'intérêt et un souffle de recherche qui permettent de ventiler la psychologie américaine à l'égard du développement mo-

ral. À cette époque, et plus particulièrement au cours des décennies soixante et soixante-dix, de nombreuses études sur le développement moral, voient le jour. La psychologie s'intéresse enfin à l'étude du développement moral, qui a été à peu près ignoré par cette branche du savoir humain.

Grâce à la publication des travaux de Piaget et de Kohlberg, une nouvelle possibilité, une nouvelle explication du développement humain prenait naissance dans la psychologie américaine. En effet, les trois principales écoles de psychologie les plus répandues aux États-Unis, à savoir la psychanalyse, le behaviorisme et la psychologie humaniste, voient par le fait même se préciser leur propre champ d'exploration.

Ce courant naissant engendre alors une profusion de nouvelles théories et de nouvelles explications de l'être humain: le développement de l'ego avec Loevinger (1976), les stades de l'empathie sociocognitive de Selman (1976, 1977), les stades de la foi de Fowler (1975, 1980), les stades de convention sociale de Turiel (1978).

Toutes ces nouvelles théories ne sont certes pas aussi élaborées ou prouvées que celles de Piaget et de Kohlberg, mais elles sont certainement un indice qu'une nouvelle percée dans l'explication du développement humain a fait jour, dans le cadre de l'école cognitive-développementale.

3.3 Le Kohlberg psychologue et le Kohlberg philosophe[28]

On peut distinguer chez Kohlberg les deux dimensions du psychologue et du philosophe. L'un est descriptif, l'autre devient prescriptif. Le Kohlberg psychologue est celui qui explique comment se développe et se génère le développement moral alors que le Kohlberg philosophe est celui qui nous dit pourquoi nous devrions être moral. Les deux dimensions sont inextricablement liées entre elles. C'est pourquoi on comprend que la philosophie (la morale) et la psychologie génétique[29], plus particulièrement le courant cognitif-développe-

mental, s'intéressent toutes deux à l'approche de Kohlberg, laquelle soulève intérêt et recherches de part et d'autre.

Dans un article de fond publié en 1971, Kohlberg explique cette double alternance hélicoïdale[20] de la philosophie et de la psychologie: "From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development". À côté du monde des faits, ce qui est, il y a un monde des valeurs, ce qui devait être. (From is to ought). Les faits, le "is", relèvent de la psychologie tandis que le "ought" relève de la philosophie morale.

Ce double intérêt de la psychologie et de la philosophie se manifeste particulièrement autour de la définition du stade 6, le plus haut niveau des principes moraux. Le stade 6 intéresse beaucoup les philosophes de la morale qui ont tenté depuis l'aube de l'humanité, depuis Platon et Aristote, de définir des principes éthiques de conduite morale. Les philosophes de toutes les époques se sont préoccupés de valider des principes moraux universellement applicables. C'est pourquoi le niveau III, postconventionnel, des stades 5 et 6 de Kohlberg suscite l'intérêt des philosophes; pour beaucoup d'entre eux, l'étude de la Morale commence là où cesse l'égocentrisme (stades 1 et 2) et là où on délaisse les conventions sociales (stades 3 et 4) pour déboucher sur l'autonomie personnelle (stades 5 et 6).

Or, la définition des stades 5 et 6 révèle des propriétés que les stades précédents n'ont pas en termes d'articulations de principes éthiques, de fondements moraux et de réflexion sur la définition du Bien et du Mal. Les personnes de stades 5 et 6 ont théoriquement une capacité formelle de raisonner de façon abstraite en utilisant des catégories épistémologiques plus discriminatives et plus logiques.

Si l'on adopte la perspective psychologique plutôt que la perspective philosophique, notre centre de préoccupations se déplace. On se demande alors comment des questions telles

"Qu'est-ce qui est bon?", "Qu'est-ce qui est bien?" et "Qu'est-ce qui est valable?" ont une histoire et une genèse dans le développement de l'individu. Avant que les personnes aboutissent à une pensée morale articulée et un sens éthique élevé, elles doivent résoudre des questions plus simples et plus pratiques telles: "Qu'est-ce que je peux faire pour m'éviter des problèmes?" (stade 1), "Comment puis-je me faire plaisir?" (stade 2), "Comment avoir l'attention des autres et me sentir approuvé?" (stade 3), "Devrais-je exercer un rôle dans la société?" (stade 4). Kohlberg fournit un apport original à la psychologie en démontrant comment ces questions morales se développent par paliers et étapes successives dans la psyché humaine. Son schéma des stades rend compte de la genèse complexe des jugements moraux qui prennent naissance peu à peu, dès l'enfance. Ces questions de morale pratique se transforment progressivement en préoccupations d'ordre éthique et philosophique. Préoccupations éthiques auxquelles une minorité de personnes ont accès en raison de la haute complexité d'articulation de pensée et de logique que ces questions supposent. Peu de personnes atteignent les stades 5 et 6.

Ce passage du psychologique au philosophique est l'occasion de querelles et de mésententes entre les philosophes et les psychologues, d'une part, et surtout entre les diverses écoles de psychologie (humaniste, behavioriste, psychanalytique) qui s'affrontent et expliquent diversement leurs conceptions et théories du développement moral. Ce manque d'unanimité est particulièrement illustré par la mésentente autour des stades 5 et 6. On s'entend plus facilement sur la pertinence des quatre premiers stades. Les divergences commencent avec le stade 5 et s'accentuent avec le stade 6. Une illustration de cette difficulté est le Kohlberg psychométricien qui a dû retirer la codification du stade 6 dans son dernier manuel de codage.

Le stade 6 demeure cependant une entité théorique bien définie et c'est lui qui, le mieux, permet de saisir en quoi

il est possible de distinguer le formalisme rationnel et kantien à partir duquel il a été défini.

3.4 L'influence de Kant

Kohlberg se réclame souvent de la pensée de Kant pour justifier et fonder son paradigme des stades de raisonnement moral. Se rattachant à la tradition du formalisme kantien, la définition et la conception de la morale du stade 6 doit beaucoup à la pensée de ce philosophe allemand du 18e siècle. Quelques mots nous permettront de situer brièvement la pensée kantienne en regard de la Morale.

Emmanuel Kant (1724-1804) est considéré comme un grand philosophe humaniste des temps modernes. La morale kantienne exclut l'idée que l'homme puisse être régi de l'extérieur par une morale hétéronome. L'exigence de l'autonomie kantienne est que l'homme fonde dans la conscience éclairée et rationnelle les valeurs morales. Il ne s'agit pas de la conscience instinctive et sentimentale mais bien de la raison elle-même. Le principe du devoir devient la pure raison. L'action morale, selon Kant, est celle qui n'a d'autre souci que de respecter la forme même de la raison. Les devoirs peuvent se déduire *a priori* de la structure de la raison, de laquelle découlent les impératifs catégoriques qui obligent l'homme moral à agir en vertu des devoirs. Pour agir moralement, il faut agir intelligemment selon la nature de la raison pure. L'expression "formalisme kantien" définit donc le rigorisme et le logicisme de la raison.

Le modèle humain proposé par la grille de Kohlberg, c'est-à-dire son stade 6, suppose que "l'homme moral" est celui qui peut juger en toute justice et connaissance de faits et causes. L'homme juste de stade 6 doit raisonner et agir selon les principes abstraits de raisonnement auxquels on attribue les propriétés suivantes: 1) universalité, 2) prescriptivité des devoirs, 3) réversibilité des rôles et complète empathie. Ce mode de fonctionnement et de raisonnement se

prétend désintéressé, abstrait, formel, idéal et universel. L'essence de la moralité équivaut à la rationalité désintéressée de penser et réfléchir de façon juste selon les critères de réversibilité, prescriptivité et universalité. Nous sentons là les catégories formelles de la raison pure de Kant que commande l'impératif catégorique: "Ne traite pas les autres comme un moyen mais comme une fin".

En plus de s'inspirer de Kant, Kohlberg cite souvent l'un de ses confrères, John Rawls, philosophe qui enseigne à Harvard. Ce dernier a structuré une théorie formelle de la justice sociale (Rawls, 1971, 1987) dont Kohlberg s'inspire abondamment pour illustrer une application moderne du rationalisme kantien de l'homme moral définie au stade 6.

4. Caractéristiques de la théorie de Kohlberg

Voici les caractéristiques théoriques et les propriétés spécifiques de l'échelle de Kohlberg telles qu'il les définit lui-même. Il importe de préciser toutefois que certaines des propriétés théoriques reçoivent des critiques de la part de chercheurs indépendants ou ne sont pas encore assez substantiellement prouvées. De fait, la théorie est en évolution et elle subit des remaniements au fur et à mesure de sa croissance. Kohlberg lui-même ne prétend pas que sa théorie soit définitive. Elle est elle-même en développement. Sa théorie respecte cependant les postulats de l'école cognitive-développementale.

4.1 L'approche développementale et le concept de stade

Selon l'école cognitive-développementale, l'intelligence et, probablement, chacun des éléments de la personnalité se développent au niveau individuel, selon un déroulement continu et progressif qui donne naissance à des paliers ou stades. Les études de Jean Piaget sur l'épistémologie génétique de la pensée indiquent qu'il y a, par-delà les contenus de la connaissance, des "formes" d'organisation de l'activité mentale,

c'est-à-dire des structures mentales. Selon Piaget, l'intelligence n'est pas une fonction qui s'accroît au fur et à mesure de l'acquisition des connaissances, elle est plutôt une fonction qui se développe en se modifiant qualitativement. On nomme stades les diverses transformations structurelles de l'intelligence. Selon Piaget (1963),

> "Dans le domaine des opérations intellectuelles, nous parlons de stades pour désigner des étapes du développement se succédant dans un ordre constant (malgré les accélérations ou les ralentissements possibles), caractérisées chacune par une structure d'ensemble, et telles qu'il y aurait intégrations successives des structures antérieures dans les suivantes, chaque stade préparant son successeur tout en marquant l'achèvement de certains aspects de son prédécesseur." (p. 2).

Le concept de stade fait ici référence à une organisation structurelle équilibrée. Les stades sont reliés entre eux, en ce sens qu'un stade subséquent représente une version plus complexe de la structure du stade antérieur, structure alors nouvelle, qualitativement différente de la précédente et capable aussi de mieux résoudre les problèmes de la réalité quotidienne.

Les stades sont le résultat d'un changement qualitatif. Ce résultat, ce changement, est issu d'un procédé interactif. Pour les développementalistes, ce résultat ne provient pas d'une maturation biologique ou physiologique comme dans le cas des stades de la croissance physique ni, non plus, de la stricte influence des stimuli du milieu. La théorie développementale ne rejette pas l'influence du milieu, mais elle situe cette influence au sein d'un processus interactif entre l'individu et les stimuli qu'il reçoit. C'est dans cette interaction que l'individu peut procéder à une transformation de sa structure de pensée et de jugement. Comme le dit Kohlberg (1964),

> "Les stades moraux doivent être principalement le produit de l'interaction de l'enfant avec autrui, et

> non pas le déploiement de structures biologiques ou neurologiques [...]. L'accent mis sur l'interaction sociale ne signifie pas cependant que les stades du jugement moral représentent, directement, l'enseignement des valeurs par les parents, ni leur directe introjection sur l'enfant." (p. 395).

4.3 L'inclusivité des stades

L'idée d'inclusion n'est pas étrangère à cette séquence de stades, un peu comme elle préside à la série de chiffres; en effet, les chiffres 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 représentent des éléments qui diffèrent les uns des autres, mais l'existence de chacun est fondée sur la présence de celui qui le précède, même s'il y ajoute une dimension propre. Alors que, pour les chiffres, la différence est quantitative, c'est une différence qualitative que l'on retrouve au niveau des stades (Samson, 1977).

Ainsi chaque stade procède de la structure antérieure. Chaque nouveau stade est constitué à partir des éléments de la structure qui le précèdent mais en y ajoutant une perspective nouvelle, un éclairage différent qui provoque ainsi une nouvelle réorganisation de l'ensemble.

Puisqu'un stade supérieur inclut le ou les stades inférieurs, la personne a tendance à délaisser, voire à rejeter, la structure inférieure. L'individu préfère, pour ainsi dire, posséder un billet de 5,00 $ plutôt qu'un billet de 1,00 $, car il reconnaît les avantages associés au billet de 5,00 $. Même si la facture physique et palpable du billet de 1,00 $ et de 5,00 $ est la même, il sait la valeur différente des deux papier-monnaie.

L'enfant de quatre ans qui choisit une piécette d'argent sonnant plutôt qu'un billet de 1,00 $ n'accède pas à ce chan-

gement qualitatif auquel son aîné peut procéder. Ainsi, Turiel (1966) dit:

> "Il est aussi évident que les stades plus élevés commandent la réorganisation et le déplacement des stades plus bas. L'usage des stades supérieurs est un signe de la tendance à rejeter l'usage des stades inférieurs; les stades supérieurs ne semblent pas être simplement ajoutés aux stades inférieurs. Les enfants tendent à accepter et à assimiler le raisonnement moral d'un stade au-dessus du leur plus facilement qu'ils n'acceptent le raisonnement moral d'un stade inférieur au leur." (p. 116).

Le mouvement du développement est donc orienté vers le stade 6 et, de plus, chaque stade est obligatoire. Selon Kohlberg,

> "Le raisonnement moral du niveau conventionnel ou celui des stades 3 et 4 ne survient jamais avant la pensée préconventionnelle des stades 1 et 2, ni avant que cette pensée n'ait eu lieu. Aucun adulte de stade 4 n'est passé par le stade 6, mais tous les adultes de stade 6 sont passés par le stade 4." (p. 28).

4.3 Contenu et structure

Les stades du développement moral de Kohlberg (1971, 1970) font référence à des structures et non au contenu du jugement moral (les valeurs elles-mêmes).

> "Notre approche met l'accent sur la structure, sur la façon de raisonner au sujet d'un tel dilemme moral; pourquoi quelque chose est bon, et non pas le contenu, ce qui est considéré ou choisi comme bon." (p. 344).

> "J'ai graduellement élaboré, durant les années de ma recherche, un schéma typologique décrivant les stades généraux de la pensée morale, pensée qui peut être définie indépendamment des contenus spécifiques des décisions ou actions morales particulières." (p. 145).

Les stades représentent donc des étapes qualitativement différentes les unes des autres, c'est-à-dire "six systèmes qualitativement différents d'appréhension morale", qui peuvent chacun conduire à un même choix moral, telle la décision de voler ou non un médicament pour sauver une vie humaine. Toutefois, selon que l'individu est au stade 2 ou au stade 4, les raisons qui motivent son choix à voler le médicament pour sauver une vie en appellent à une vision morale différente.

De même, situés à un même stade, divers individus, utilisant une même "vision" morale, peuvent en arriver à des choix d'action différents. Kohlberg (1971) insiste sur ce point:

> "Puisque les stades moraux sont définis comme des structures, et non selon le contenu des valeurs, la décision quant à nos historiettes n'est pas toujours identique. Un sujet du stade 4 de la loi et de l'ordre peut choisir de ne pas voler le médicament par respect pour la loi et les droits de propriété, comme il peut opter pour le vol s'il prend en considération la responsabilité maritale et la valeur que la société accorde à la vie humaine. Nous appelons le choix "contenu", et le stade et ses caractéristiques "structures." (p. 230).

Alors que les valeurs font référence à des ensembles émotivo-cognitifs sous-tendant les jugements de l'individu, les stades font appel aux divers "modes sous lesquels s'organisent les jugements." Samson (1979) affirme,

> "Les stades ressemblent à des styles architecturaux, qui, dans l'agencement qu'ils font des mêmes matériaux, produisent les styles roman, gothique, moderne, etc. La série constitue une typologie de structures conformément auxquelles s'agencent les motifs qui composent les jugements moraux. Analogiquement, on pourra dire que les valeurs constituent le "contenu", tandis que les stades désignent "le contenant"." (p. 87).

Voici un exemple qui illustre cette différence entre "contenu-structure" et démontre comment le passage et le chan-

gement de "contenu" à "structure" peut s'effectuer. Il s'agit d'un cas vécu par l'auteur alors qu'il intervenait auprès d'une adolescente participant aux recherches avec les adolescents québécois (Samson, 1975).

Il s'agit d'une jeune fille de 16 ans à qui l'on soumet un dilemme moral en matière sexuelle dans le but de saisir sa structure de jugement moral en matière sexuelle. Au prétest, l'interviewer lui pose les questions appropriées afin de faire ressortir les motifs qui sous-tendent sa décision de ne pas avoir de relations sexuelles préconjugales. Les motifs de la jeune fille se résument ainsi:

> "J'ai une bonne relation avec ma mère, je suis fille unique, mon père est parti et ma mère compte beaucoup sur moi. Elle et moi, nous nous entendons très bien et cela est très important. Si elle apprenait que je couche avec un gars, cela la peinerait beaucoup: elle perdrait confiance en moi, etc."

Au plan du contenu des valeurs, cette jeune fille est non permissive en ce qui concerne les relations préconjugales. Ses motifs relèvent du stade 3, c'est-à-dire de "la bonne concordance interpersonnelle". Elle ne veut pas faire de peine à sa mère et veut conserver l'approbation de cette dernière.

Après avoir suivi pendant 7 mois des cours d'éducation sexuelle sous la guilde d'un éducateur-sexologue, la voici au post-test avec le même interviewer qui lui soumet le même dilemme à caractère sexuel. "Est-ce que la jeune fille devrait avoir des relations sexuelles?" Cette fois, contrairement à la première fois, elle est tout à fait d'accord d'avoir elle-même des relations préconjugales. L'interviewer fait ressortir les motifs qui sont devenus les suivants:

> "Depuis ma dernière entrevue avec vous, je considère que j'ai changé. Il y a sept mois, j'étais en désaccord avec l'idée d'avoir des relations sexuelles. Maintenant, je suis en faveur de cette idée depuis

que je me suis fait un nouveau groupe d'ami(e)s. Mon groupe considère qu'un gars et une fille peuvent faire l'amour afin d'être plus copains et pour se connaître [...]."

Sept mois plus tard, cette jeune fille devenait permissive en acceptant cette fois la norme de la bonne concordance aux valeurs du groupe des pairs et en abandonnant la concordance de l'adolescente obéissante à sa mère qui veut éviter de lui faire de la peine. Dans les deux cas, ce sont des motifs de stade 3, des motifs de bonne concordance interpersonnelle, qui justifient le jugement de valeur morale en matière sexuelle.

On peut résumer le cas de cette adolescente par le schéma suivant.

Contenu de la valeur: sexualité préconjugale

	Comportement et/ou contenu	Structure du jugement (stade)
Prétest	non-permissivité	stade 3
Post-test	grande permissivité	stade 3

4.4 Stade et action morale

Rappelons que, si les stades sont l'expression d'un jugement concernant la notion de justice, ils se veulent l'expression d'un jugement juste et pas seulement "juste un jugement". À cet effet le jugement moral ne doit pas être confondu avec la connaissance morale, ni avec l'opinion morale. Les structures du jugement moral que nous avons décrites en terme de stades n'entraînent pas un contenu particulier de la décision

morale. Les juifs, les catholiques ou les protestants n'ont pas nécessairement un meilleur stade de jugement moral. Les stades sont des organisations structurelles de pensée morale, ils n'exigent pas l'adhésion à telle ou telle autre décision morale. On peut être surpris de ne pas pouvoir situer Hitler au stade 1, ni non plus de placer les gens les plus généreux et les plus doux au stade 6. La bonté, la générosité, la gentillesse n'indiquent pas nécessairement un progrès dans les stades du jugement moral. On peut, par exemple, à tous les stades, participer à une manifestation populaire; cependant, l'argumentation utilisée reposera sur une orientation ou une typologie des motifs complètement différente d'un stade à un autre. Le "contenu", c'est ici de participer à une manifestation, l'analyse de motifs invoqués pour en arriver à cette décision, permet d'identifier une structure, une orientation, une typologie particulière, c'est-à-dire le stade du développement du jugement moral.

Le tableau synoptique présenté à la page suivante illustre bien ce parallélisme différentiel entre jugement moral et action morale. On peut participer à une manifestation de groupe ou ne pas participer à une protestation pour des motifs différents d'un stade à l'autre. Il ne faut pas voir de relation directe entre jugement et comportement. On peut manifester dans tous les stades ou être un spectateur de ladite manifestation et appartenir indistinctement à un stade ou un autre.

Les exemples choisis dans ce tableau pour les stades 1 à 3 reflètent assez bien l'essence du raisonnement moral soutenu par chacun des stades: le stade 1, agissant ou n'agissant pas par contrainte ou peur et craignant la punition ou l'absence de récompense; le stade 2, pour des motifs d'intérêt égocentrique et de profit personnel; le stade 3, pour des raisons de bonne concordance et d'image à donner à l'entourage. On pourrait continuer ainsi pour chacun des stades subséquents.

Événement: Une manifestation de protestation dans la rue

Explication: On peut manifester dans tous les stades pour des raisons ou des motifs différents.

STADE	POUR	CONTRE
1	"Je suis mieux d'obéir aux dirigeants parce qu'ils demanderont aux "durs" du syndicat de prendre nos présences et de nous surveiller de plus près".	"Je suis mieux de rester chez moi parce que si mon patron me voit il me fera perdre mon emploi ou coupera mon chèque de paie. De plus, on risque la prison".
2	"Je vais y aller parce que les membres du syndicat m'ont dit que cela pourrait être payant et qu'on pourrait en profiter pour faire plus d'argent".	"Ça ne donnera rien d'aller se faire remarquer et ne pas avoir plus d'argent lors de la prochaine paie: ça ne nous rapportera rien".
3	"Faut se serrer les coudes. De plus tous ceux qui vont me voir aux nouvelles de la télé vont m'approuver et être contents de moi parce qu'on va faire du bien aux plus pauvres d'entre nous".	"Qu'est-ce que les autres vont penser de moi s'ils me voient comme ça dans la rue? Moi, je veux pas que les autres pensent que je suis un écervelé en me conduisant de la sorte".

4.5 Irréversibilité et invariabilité des stades

Le passage d'un stade à un autre se fait, théoriquement, selon la même séquence chez l'individu. Cette séquence peut être dite invariable et aussi irréversible, les régressions étant improbables. Remarquons également que ce n'est pas le principe de l'additivité qui préside à ce processus développemental mais celui de l'intégration. La direction du processus se fait toujours vers une plus grande complexité de la struc-

ture. À chaque stade, pourtant, la structure cognitive de l'individu est en harmonie (structure d'ensemble) et a pour résultat de rendre l'individu capable d'activités cognitives cohérentes. Mais les forces extérieures à l'individu lui présentent des situations que ce dernier ne peut pas toujours résoudre. Ces nouvelles situations conflictuelles perturbent son "équilibre" et l'invitent lentement vers une restructuration, c'est-à-dire vers un autre stade.

4.6 Séquentialité des stades

L'orientation du développement du jugement moral est séquentiel, c'est-à-dire qu'elle va du stade 1 au stade 6. En plus d'être invariable, cette séquence est obligatoire, car on n'observe pas de "saut" de stade, ni, en général, de régression durable. Certes, il n'est pas garanti que tous les individus atteignent le stade 6, car le développement peut se cristalliser à un stade donné. En 1958, Kohlberg estimait qu'il pouvait n'y avoir guère plus de 4% de personnes au stade 6. Depuis qu'il a modifié sa dernière version de codage en 1978, le stade 6 en est disparu comme élément empirique de codification. On ne peut maintenant parler que de rares personnes que l'on peut situer à l'enseigne du stade 6. Kohlberg cite souvent en exemple quelques célèbres personnages tels Martin Luther King, Ghandi, Socrate, ou des philosophes, Kant, John Rawls, ...

En outre, chaque individu progresse à son rythme propre, sans pour autant croire que les personnes progressant à un rythme plus lent sont des personnes moins morales. Il ne faut pas oublier que le raisonnement moral est une dimension du champ moral mais pas tout le Moral. Même si on ne sait pas, à l'heure actuelle, si le temps requis de passage d'un stade à un autre est de période égale pour chacun des stades, on peut affirmer sans l'ombre d'un doute que ce passage se fait plus rapidement à l'adolescence. L'adolescence est une période privilégiée d'accélération rapide tant pour le jugement moral que pour d'autres dimensions de la personne.

La période adulte apparaît plutôt comme une période de consolidation et de changement en profondeur. On pourrait parler alors de changement dans le sens horizontal plutôt que vertical. En effet, le passage vertical de stade à stade c'est-à-dire le saut développemental, semble difficile chez les plus âgés de 25 ans. Même si des études (Kramer, 1969) démontrent que la cristallisation a tendance à s'installer chez l'adulte, d'autres études (Rainville et Marchand-Jodoin, 1978) indiquent qu'un progrès demeure toujours possible sur le continuum des stades, même si ce progrès semble plus lent.

On ne peut, à proprement parler, établir de relation directe avec l'âge chronologique et les stades de développement moral. On peut encore moins parler de corrélation. Il faudrait plutôt signaler une relation de concomitance avec l'âge. On peut, en effet, situer grosso modo des masses de personnes d'un âge déterminé avec un stade, mais on ne peut parler de lien direct. Même si on peut situer, sans trop se tromper, la population du Québec, ou de la société occidentale en général, au niveau conventionnel, stades 3 et 4, il est possible de retrouver des enfants de 10-12 ans au stade 3 ou 4.

En ce qui concerne la période d'apparition des stades de jugement moral, le stade 1 apparaît vers l'âge de 7 ans, c'est-à-dire vers "l'âge de raison"; le stade 2 fait généralement son apparition à la prépuberté, 10-12 ans; la période adolescente, 13-15 ans, voit s'installer le stade 3 tandis que le stade 4 s'instaure vers l'âge de 16-18 ans; le stade 5 n'est que rarement atteint avant les 20-25 ans et il ne l'est que par une minorité de personnes; l'atteinte du stade 6 demeure une exception. On ne saurait trop imaginer qu'une personne puisse atteindre le stade 6 avant l'âge de 30-35 ans.

4.7 Compréhension et préférence

Des collaborateurs de Kohlberg (Rest et Turiel, 1969) ont démontré expérimentalement que les individus appartenant à un

stade spécifique préfèrent des arguments de stades supérieurs lorsqu'on leur présente des arguments relevant de ces stades. Leurs recherches indiquent aussi qu'un individu peut comprendre les arguments de tous les stades qui précèdent le sien et appréhender, intellectuellement parlant, les arguments d'une personne du stade immédiat supérieur au sien. Par exemple, un individu de stade 3 peut saisir les arguments invoqués par quelqu'un de stade 4, mais il considère comme insignifiants, voire ridicules, les arguments d'une personne de stade 5. Par compréhension, on entend ici cette capacité d'accepter intellectuellement la valeur de certains arguments, sans adhérer moralement à ces arguments. Ainsi, un individu de stade 3 peut préférer des arguments de stade 5, parce qu'ils sont attrayants ou nouveaux par rapport à sa façon habituelle de penser mais il ne comprend réellement que les arguments des stades 1, 2, 3 et 4.

4.8 Stimulation du développement moral

Cette découverte de la compréhension et de la préférence comporte des conséquences qu'il est capital de saisir et de mettre à profit pour toute personne désireuse d'intervenir avec cette théorie. Un intervenant qui utilise la théorie de Kohlberg, peu importe qu'il soit enseignant, éducateur, animateur ou thérapeute, se doit de saisir toutes les implications de cette découverte afin d'en tirer un profit maximum lors de son intervention professionnelle.

En effet, si, sous prétexte d'être efficace, l'intervenant apporte des arguments qui, pour le client[21], sont de deux stades au-dessus de son stade réel, ce dernier ne peut comprendre. Même si l'intervenant veut faire son possible et donner le maximum à son client, il fera fausse route en voulant trop bien faire. La capacité de compréhension et d'absorption du client est limitée à son propre stade et à quelques arguments du stade immédiatement adjacent et supérieur. Le client ne peut suivre et comprendre des arguments de deux stades supérieurs à son propre niveau. L'intervenant aurait

ainsi tenté, sans le savoir, de faire faire un "saut" de deux stades à son client. Cela s'avérerait impossible. Impossible, non parce que cela contredit la théorie, mais parce que des recherches systématiques démontrent l'inefficacité éducative des arguments de plus de deux stades que le stade réel du client. Les études de Turiel (1966), de Blatt (1975) et de Rest (1969) indiquent que l'apport d'arguments d'un stade supérieur, et d'un seul, est susceptible de promouvoir le développement moral.

La promotion et l'évolution du jugement moral sont une tâche difficile qui ne saurait s'effectuer en une intervention laboratoire de 30 minutes. Dans certains domaines de psychologie, des expériences courtes d'une durée de 20 minutes ou de 2 heures peuvent être suffisantes pour détecter des changements, mais, dans le domaine du développement moral, on ne peut espérer modifier significativement les structures profondes de jugement moral en un si court laps de temps.

Des expériencess actuelles démontrent qu'une progression significative du score du jugement moral, tel qu'il est mesuré par l'entrevue et son codage, se fait sentir dans les groupes expérimentaux si, pendant la durée d'un semestre "académique", l'intervenant s'emploie à faire discuter une quinzaine de dilemmes moraux. Un progrès remarquable du score de jugement moral se traduit par un gain de 30 à 50 points sur le continuum des stades, lequel comporte 500 unités.

L'emploi des techniques de discussion des dilemmes moraux favorise avantageusement les groupes expérimentaux alors que, en comparaison, les groupes témoins progressent peu ou pas du tout. Une des méthodes favorites d'intervention concerne la technique d'animation dite du stade-plus-un qui consiste, pour l'intervenant, à employer ou faire verbaliser des arguments, sous formes de questions ou de réponses qui ne soient qu'à un seul stade supérieur à celui de son client. Higgins (1980), faisant une revue de littérature, rapporte que les interventions qui ont été effectuées selon les techniques

de croissance personnelle et de clarification des valeurs" (psychological education) n'ont pu, à elles seules, faire évoluer suffisamment la structure du jugement moral. Le développement du raisonnement moral postule donc un type d'intervention spécifique s'il veut être efficace.

4.9 Transculturalité des stades

Une des prétentions de Kohlberg (1971), qu'il base sur ses observations empiriques, est la présence de cette séquence des stades dans toutes les cultures. Cette affirmation est une des caractéristiques les plus importantes de sa théorie, au même titre que l'invariabilité ou la séquentialité des stades. Des études et des recherches poursuivies dans des contextes culturels différents et réalisées auprès d'enfants et d'adolescents démontrent la présence hiérarchique de l'échelle des stades.

> "[...] nous n'avons pas trouvé de différences importantes entre le développement moral des catholiques, des protestants, des juifs, des bouddhistes, des musulmans et des athées. Les valeurs morales des enfants dans le domaine religieux semblent se développer selon le même stade que les autres valeurs morales; un enfant de stade 2 dira par exemple: "Sois bon envers Dieu et il sera bon envers toi" [...] il y a moins de variations entre les individus de cultures différentes qu'on ne le prétend: presque tous les individus de toutes les cultures passent par le même ordre ou en gros par la même séquence des stades de développement, bien que des variations soient possibles concernant le point terminal du développement." (p. 174-175).

Comme Kohlberg le signale, il existe cependant des différences culturelles quant au rythme du développement; par exemple, les enfants atayals de Taïwan utilisent à 16 ans le stade 4 dans un pourcentage plus faible. Malgré ces différences quant au rythme de développement, jamais l'ordre lui-même des stades n'est contredit. En somme, cette séquence n'est pas aléatoire et sa présence semble universelle; elle consti-

tuerait une caractéristique commune à tous les humains. "Cette généralisation souffre encore d'être validée pour toutes les cultures", comme l'affirme Samson (1975), "mais dans l'état actuel des choses, les recherches fournissent un indice sérieux de ce que cette séquence des formes développementales de la fonction morale défie les différences culturelles".

En apportant cet outil structural et transculturel, Kohlberg nous permet de comprendre et, par la même occasion, de réfuter les thèses d'un certain type de relativisme culturel. Certains tenants de l'idéologie du relativisme culturel, particulièrement ceux apparentés à la thèse du conditionnement social (social learning)[33] affirment que la moralité, la bonté ou la malice d'un acte est relative aux besoins et au fonctionnement social d'une culture donnée. L'individu serait ainsi conditionné par sa culture et il ne ferait que réagir ou répondre à des stimuli provenant de l'environnement. En mettant à jour un processus de réponse interne, Kohlberg démontre que les stimuli de l'environnement sont "modulés" par l'individu. Sa théorie démontre aussi que cette modulation des valeurs morales des sociétés répond à des lois universelles. Aux yeux de Kohlberg, les différentes cultures sont trompeuses, car elles varient en raison du contenu des valeurs. Il faut plutôt trouver des invariants culturels comme celui de la structure des stades. L'outil des stades permettrait également de voir sous un jour nouveau la problématique des valeurs culturelles-morales. La grille des stades semblerait donc défier les différences culturelles, comme Kohlberg (1971) l'anticipait au début des années soixante-dix.

> Stages are a universal inner logical order or moral concepts, not a universal order found in educational practices of all cultures, or an order wired in the nervous system[34]. (p. 187).

Sur ce point, Kohlberg a été l'objet de nombreuses critiques, Read et Yanarella (1977), Gibbs (1979) et Bergling (1981), pour ne nommer que ceux-là. Le fait que l'on ne retrouve que peu d'individus de stade 5 dans certaines cultures

aborigènes et primitives a amené ces auteurs, et bien d'autres, à mettre en doute la validité de la transculturalité des stades. Des études plus récentes, particulièrement celles d'Edwards (1981, 1982), Kohlberg, Levine, Henver (1983), et surtout celle de Snarey (1983), ont apporté des preuves supplémentaires visant à prouver la dimension transculturelle des stades.

Au cours de la seconde moitié des années soixante-dix (1975-1980), la théorie de Kohlberg a subi de nombreuses attaques de la part de critiques à tendance féministe. Celles-ci, particulièrement Carol Gilligan (1977, 1979), accusait la théorie de Kohlberg d'être entachée d'un biais sexiste à savoir que la théorie de Kohlberg ne pouvait pas bien rendre compte du développement moral de la femme. De plus, lorsque les femmes étaient comparées aux hommes sur l'échelle des stades, c'était plutôt à leur désavantage. Les hommes obtenant un score de jugement moral plus élevé, comme le rapportaient quelques études. Faisant une revue de littérature portant sur cinquante-quatre études et recherches diverses, Walker (1982) rapporte qu'il y a finalement peu de recherches qui démontrent des différences réelles entre les hommes et les femmes.

Pour des groupes d'âges plus jeunes - enfants et adolescents, Walker rapporte que quatre études sur trente-quatre signalent des différences réelles entre garçons et filles. Ajoutons que deux de ces quatre études ont été réalisées dans des cultures du Moyen-Orient, lesquelles sont renommées pour leur non-permissivité vis-à-vis la femme.

Sur dix-neuf échantillons de populations adultes examinées par Walker, quatre études rapportent des différences entre les hommes et les femmes. Cependant ces différences s'amenuisent et disparaissent lorsqu'on contrôle le degré d'instruction et d'occupation professionnelle par des tests statistiques de régression multiple[35]. À niveau d'instruction égal et à niveau de statut socioprofessionnel égal, il

n'y a pas de différences notables entre les hommes et les femmes.

4.10 Liens avec les autres aspects du développement humain

La théorie de Kohlberg est heuristique à plus d'un point. En plus de permettre des rapprochements avec d'autres théories, elle facilite la venue de nouvelles théories (cf. Turiel, Selman, Fowler). Grâce à son mode opératoire qui permet la mesure et l'évolution, il est facile de la confronter avec d'autres approches et d'autres mesures du développement humain. En effet, diverses recherches ont démontré que le jugement moral est positivement corrélé avec la mesure du quotient intellectuel. Selon les tests de QI utilisés et selon la nature des divers groupes, cette relation varie de $r = 0{,}31$ à 0,52. Il est de plus démontré que le développement cognitif est un préalable au développement moral. En effet, les stades de Piaget sont une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder aux stades équivalents chez Kohlberg (Kuhn, Langer, Kohlberg, Hann, 1977; Smith, 1978). Le même principe s'applique aux stades de l'empathie[36], comme les définit Selman (chapitre 6 du présent volume), de Loevinger, à savoir qu'ils sont, eux aussi, des conditions nécessaires mais non suffisantes. Finalement, en plus d'avoir inspiré Selman, Kohlberg a été indirectement responsable de la naissance d'une nouvelle théorie dans le cadre de la thèse cognitive développementale: il s'agit de la théorie des stades de la foi de Fowler (1983). Cette jeune théorie, vers laquelle de nombreux espoirs sont dirigés, va permettre vraisemblablement d'expliquer la genèse du développement de la spiritualité et de la foi.

4.11 Importance de la mesure

L'un des atouts majeurs de la théorie de Kohlberg est la possibilité d'établir les assises théoriques sur des recher-

ches expérimentales. La théorie n'est pas seulement ici un construit abstrait de l'esprit; elle permet la mesure et l'évaluation, ce qui est un avantage certain dans le domaine des sciences humaines.

En effet, les cognitivistes développementalistes, dont Kohlberg, insistent beaucoup pour démontrer que leurs approches et leurs théories permettant de promouvoir le développement des valeurs s'appuient sur la recherche et des modèles opérationnels qui se prêtent à l'évaluation statistique et à la recherche scientifique.

À cet effet, James Rest (1979) rapporte l'étude de Pittel et de Mendelson (1966) dont la revue des écrits de 1900 à 1960 porte sur les recherches faites dans le domaine de la mesure des valeurs morales. Ces auteurs ont pu ainsi regrouper une douzaine d'approches ou types d'études qui se sont consacrées à la mesure de la morale. Ces études se consacrent à la mesure du comportement ou s'attardent au contenu verbal pour prédire des comportements moraux ou amoraux. L'observation comportementale est la seule variable mesurée. Ces auteurs concluent à la fin de leur revue des écrits que pour obtenir un progrès quelconque ou une percée dans le domaine des valeurs morales, il faudrait abandonner le couloir behavioral et déboucher sur de nouvelles voies. Il faudrait alors étudier l'ensemble global du champ moral et non se fier seulement au comportement observable, qui n'est que le reflet périphérique des profonds mécanismes intrapsychiques.

La théorie de Kohlberg, à la fin des années cinquante, vient combler en grande partie ce souhait de Pittel et Mendelson. La théorie des stades de jugement moral, grâce à ses liens de parenté avec la psychologie génétique de Piaget, permet ainsi de mieux expliquer la dynamique du raisonnement et du jugement appliquée au domaine des valeurs morales.

En empruntant les méthodes piagétiennes, Kohlberg se donne ainsi, au cours des vingt années subséquentes, un appareil-

lage de mesure et d'évaluation susceptible d'expliquer le développement du jugement moral chez l'être humain. Kohlberg appuie ses données de recherche grâce à son étude longitudinale qui lui permet d'affermir et de raffiner sa théorie. Ce fait, rare en psychologie, constitue une force et un atout.

5. Juste un jugement ou un jugement juste?

En tentant de découvrir de quelle manière se structure la pensée morale, Kohlberg identifie la suite séquentielle des stades de jugement moral à travers lesquels l'individu évoluerait tout au long de son existence. Ce faisant, Kohlberg démontre que l'apprentissage de la moralité n'est pas le simple reflet de l'imitation comportementale, comme le croient les behavioristes. En effet, pour ceux-ci, il faut que la personne puisse se donner un modèle social à imiter pour que l'introjection des normes se traduise dans le comportement. Grâce à sa théorie, Kohlberg démontre que cette introjection de normes procède selon des mécanismes complexes qu'il appelle stades de raisonnement moral.

Chaque personne construit et reconstruit en elle-même sa propre vision morale du monde. Cette reconstruction, ou cette compréhension du monde, se renouvelle et change à travers une suite séquentielle de stades et de passages par lesquels l'individu revoit et comprend le monde selon les caractéristiques propres à son stade de compréhension.

"Un jugement juste ou juste un jugement?" Il va de soi qu'on ne peut réduire le champ moral seulement à la dimension du jugement moral. Le domaine du MORAL comprend ou rejoint plusieurs dimensions de la personne. Il va de soi aussi que la morale efficace est celle qui se traduit en actes. Il est aussi vrai qu'un acte posé "à l'aveuglette" ne peut être de soi un acte moral. L'acte véritablement moral est issu d'une conscience logique, éclairée et intelligente. Les stades de Kohlberg sont un bon outil pour obtenir une approximation mesurée d'un bon jugement.

L'oeuvre de Kohlberg, bien qu'elle reste inachevée et en évolution, a donné naissance à une toute nouvelle vision du développement des valeurs morales et a suscité une entreprise heuristique qui ne se dément pas depuis les années soixante. Il n'est donc pas surprenant de constater que le cursus studiorum des diverses sciences humaines l'invoque. Nous ne pensons pas ici uniquement à l'enseignement moral ou à l'éducation aux valeurs mais également aux sciences humaines telles la psychologie, la sociologie, la criminologie, la pédagogie, etc.

La théorie de Kohlberg est une théorie jeune. Ce n'est que depuis 1968 qu'elle est diffusée dans les milieux spécialisés et universitaires. De 1955 à 1969, elle était dans l'enfance de son développement; de 1969 à 1978, elle traverse la crise de l'adolescence; depuis 1978, elle amorce l'entrée dans la période adulte.

La théorie est en évolution et en redéfinition. On parle maintenant d'une troisième phase de recherches dans ce domaine de la même façon que la théorie de Piaget continue d'être l'objet de recherches et de critiques ... Sans l'ombre d'un doute, la théorie de Kohlberg contribue puissamment à répandre les thèses de l'école cognitive-développementale dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage. Comme le faisait remarquer si justement Jean-Marc Samson: "La théorie de Kohlberg n'appartient pas à Kohlberg; elle est désormais du ressort de la communauté scientifique dans le domaine de la psychologie".

CHAPITRE V

AUTOUR DU MOI

Jacques Limoges
avec la collaboration de
Denise Paul

La publication de **Le développement du moi**[97]: **une introduction à la théorie de Jane Loevinger** nous a permis de diffuser un résumé acceptable et minimal de la théorie de cette auteure. Aussi, aujourd'hui, c'est avec beaucoup de circonspection que nous rédigeons une nouvelle synthèse. Circonspection, car nous ne voulons pas que notre engagement envers Loevinger alignant résumé sur résumé, devienne une sorte de poupée gigogne. Par contre, il nous semble pertinent de situer cette approche dans un volume sur les théories cognitives-développementales: c'est là, plus qu'ailleurs, que doit être et se retrouver la théorie de Loevinger; sans elle, aucun volume sur ce thème ne serait complet!

En fait, le présent chapitre n'est qu'un prélude à la lecture de **Le développement du moi** dont il se contente de rappeler les grands traits principaux. Aussi, afin d'en faciliter la compréhension, nous utiliserons quelquefois un style anthropomorphiste (c'est-à-dire attribuant des actes de type humain à un concept) pour décrire le moi, même si cela diffère grandement de la position de Loevinger.

1. Les motivateurs mobiles de Loevinger

Depuis la fin des années soixante, Loevinger travaille à développer, valider et consolider sa théorie du développement du moi; d'après ses écrits et ses conférences, elle le fait pour trois raisons majeures. D'abord, les théories existantes, à ce moment-là et même encore aujourd'hui, lui paraissent

trop déterminées par des schèmes étroits de pensée: par exemple, elle ne pouvait admettre que la psychanalyse contemporaine ne tire profit d'études importantes comme celles de Piaget (voir chapitre III) ou de Sullivan (1953). Ensuite, la deuxième préoccupation de Loevinger provenait du fait que ces mêmes théories sont incapables d'analyser et surtout de résoudre des problèmes sociaux modernes tels les troubles de la personnalité et la délinquance.

Enfin, Loevinger entreprend d'élaborer sa théorie du développement du moi parce que, comme bien des psychologues de son temps, elle se sent à l'étroit dans les théories existantes marquées par un réductionnisme aberrant. L'exemple le plus flagrant de ce réductionnisme a été de concevoir les habitudes intellectuelles comme un nombre ou un quotient intellectuel sur une échelle de comparaison! En outre, ses études psychométriques antérieures, c'est-à-dire celles entreprises dès le début des années cinquante, lui permettent de constater que plusieurs aspects de l'intelligence et du caractère en général se développent conjointement d'une façon plus ou moins cohérente (Loevinger, 1976). De tels aspects deviennent par la suite ce que Loevinger appelle des facettes du moi. Lorsque, après de nombreuses recherches et des révisions de son modèle théorique, il lui est possible de préciser les changements qualitatifs de ces facettes au fil des ans chez les individus, changements qualitatifs qu'elle appelle stades, Loevinger est en mesure de parler du développement du moi. Voyons en détails comment s'articulent ces facettes et ces stades.

2. Les stades du moi selon Loevinger

Selon le tableau de la page suivante qui a été conçu par Loevinger et traduit par les auteurs, avec son accord, en août 1980, le premier stade appelé présocial, ou symbiotique, ou encore autistique, correspond à l'étape où le bébé ne différencie pas encore son moi du monde extérieur. Ceci correspondrait, selon Loevinger au premier stade d'Erikson: con-

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DU MOI SELON LOEVINGER

STADES	CONTRÔLE DES IMPULSIONS ET DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE	STYLES INTERPERSONNELS	PRÉOCCUPATIONS CONSCIENTES	STYLES COGNITIFS
Présocial Symbiotique Impulsif	Impulsif, peur des représailles	Autistique Symbiotique Besoinux, dépendant, égocentrique	Soi vs non-soi Besoins physiques et, ensuite et agressifs	Syncrétique Confusion Conceptuelle
Autoprotecteur	Peur d'être pris en défaut, saisir les autres, opportuniste	Méfiant, manipulateur	Autoprotection, plus préoccupé par choses que par relations et par le contrôle de ou par les gens	
Conformiste	Se conforme aux régularités, bonne et culpabilité lorsque viole règlements	Appartenance Gentillesse superficielle	Apparence, conformité sociale, sentiments superficiels	Simplicité conceptuelle de stéréotype
Conscient-conformiste	Différencie les normes et les buts	Conscient de soi par rapport au groupe, ethnie	Adaptation, problèmes, réputation, appartenance (rejet)	Multiplicité
Conscient-éveillé	Blanche "à noire-brebis, autocritique, culpabilité pour manquements, objectifs à long terme	Relations interpersonnelles intenses, responsables et réciproques, intérêt pour la communication en soi	Sentiments différenciés, actions justifiées, respect de soi, tendresse, traits, expression de soi	Complexité conceptuelle, idée de nuances
Individualiste	Ajusteur*, respect pour l'individualité	Dépendances est un problème éthique?	Développement, problèmes existentiels, différence vie int. de vie ext.	Ajusteur: Ambiguïté moyens et finalités
Autonome	Ajusteur*, efficacité en conflits internes, tolérance	Respect pour autonomie et interdépendance	Exprime inconsciemment ambivalence, intérêts physiopsychologiques, conception de soi, rôle, accomplissement dans son environnement	Capacité conceptuelle intégrative, synthèse, tolérance de l'ambiguïté, vision globale, objectivité
Intégré	Ajusteur*, réconciliation conflits internes, reconnaissance de l'interdépendance	Joué de son individualité	Ajusteur: identité	

* Ajusteur : Ajusteur de conflits internes.

fiance versus méfiance. À noter qu'elle a toujours refusé de numéroter ses stades sauf pour des fins de codage.

Le deuxième stade, ou stade impulsif, est caractérisé par l'affirmation par l'enfant de son identité, comme cela advient au moment de la crise du non. À cause de la grande dépendance de l'enfant, ce stade s'accompagne de la peur des représailles. L'enfant est en outre très préoccupé par ses fonctions corporelles agressives ou sexuelles selon son âge. Le monde est perçu de façon simpliste en deux parties distinctes, bon ou mauvais, sale ou propre et où bon signifie bon pour moi, autrui étant essentiellement un pourvoyeur.

Le stade suivant se nomme autoprotecteur il est caractérisé par un début de contrôle des impulsions au moyen de l'anticipation des récompenses et des punitions. La principale préoccupation est celle de rester sur ses gardes de façon à fuir les difficultés. C'est le fait de se faire prendre qui définit une action comme mauvaise. L'enfant plus âgé, ou l'adulte resté fixé à cette période, devient opportuniste et manipulateur dans ses relations avec autrui. La vie idéale est la vie facile, sans effort, dans un contexte de grande richesse, mais c'est le hasard qui détermine la chance ou la malchance, car l'individu à ce stade ne perçoit pas sa responsabilité par rapport aux événements.

Si l'enfant (ou, dans certains cas, l'adulte en question) réussit à développer suffisamment sa confiance, il accède au stade conformiste dans lequel il en vient à identifier son propre bien à celui de sa famille ou de ses amis. C'est moins par crainte qu'il obéit maintenant aux règles puisque ces règles sont acceptées par le groupe. Il est tellement centré sur les groupes qu'il ne perçoit pas bien les différences entre les individus. Sa vision des gens est simpliste: les gens sont ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire ce qui est approuvé socialement. Il s'ensuit par exemple une conception stéréotypée des rôles sexuels, habituellement conventionnelle. La gentillesse, le dévouement et la collaboration sont tenus en haute estime par comparaison à l'orientation compétitive du

stade précédent. L'emphase est mise sur l'extériorité du comportement plutôt que sur l'intériorité des sentiments qu'il décrit au moyen de termes banals et de clichés. Il est donc très intéressé à son apparence, à sa réputation et à ses possessions matérielles.

Ensuite vient l'inter-stade consciencieux-conformiste. Ce stade de transition est le plus répandu à travers la population adulte de notre société. Même si plusieurs éléments du stade conformiste reviennent ici, il faut souligner deux différences majeures: une augmentation de la conscience de soi et la perception des multiples facettes qu'offrent les situations. La conscience de soi permet de réaliser le fossé entre l'image idéale de soi établie par les normes sociales et le soi intérieur pressenti avec ses limites, d'où le développement du sens autocritique et un certain malaise face à la chose sociale. Là où le conformiste n'envisage toujours qu'une solution bonne pour tous et partout, l'individu plus conscient de lui-même peut voir des solutions de remplacements et des exceptions. Les normes sont à mi-chemin entre les stéréotypes du conformiste et l'appréciation des différences individuelles que l'on retrouve aux niveaux plus élevés.

Au stade consciencieux, les principaux éléments de la conscience adulte sont présents; cela comprend des objectifs à long terme, des standards auto-évalués, une autocritique nuancée et un sens des responsabilités. Les lois sont intériorisées, c'est-à-dire auto-évaluées et sélectionnées. Elles ne sont plus des absolus. Blesser ou nuire à une autre personne devient plus grave que de désobéir à une loi. À ce stade, l'individu se perçoit à l'origine de sa propre destinée et se sent responsable des autres, parfois à l'excès. Il aspire à sa propre réalisation, davantage selon ses normes personnelles qu'à travers une reconnaissance sociale. Il accède à la complexité conceptuelle et pense en termes de polarités différenciées. Sa vie intérieure est riche et il peut identifier un ensemble de nuances émotionnelles. Il peut se décrire de façon plus réaliste qu'aux stades précédents et comprendre le

point de vue d'autrui; ceci l'aide à approfondir ses relations interpersonnelles.

La transition entre les stades consciencieux et autonome est marquée par une augmentation de l'individualité, c'est-à-dire le stade individualiste, et une reconnaissance de l'inévitabilité de la dépendance affective. À partir de sa capacité à reconnaître les différences individuelles et la complexité des situations, l'individu devient plus tolérant face à lui-même et face à autrui. Il fait preuve d'une plus grande tolérance pour les paradoxes et les contradictions et pense facilement en termes de causes psychologiques.

Une des caractéristiques du stade autonome est la capacité de reconnaître et de faire face au conflit interne tels les besoins et les devoirs conflictuels. L'individu autonome en arrive à transcender sa perception des polarités apparemment opposées pour créer une réalité dont les multiples facettes constituent des éléments intégrateurs. La tolérance à l'ambiguïté est donc très élevée et les individus de ce stade et du stade suivant font preuve d'une complexité conceptuelle qui ne peut être comprise par ceux qui n'ont pas encore atteint ces stades, ce qui est d'ailleurs vrai pour les stades précédents. L'individu autonome peut reconnaître le besoin qu'a autrui de faire ses propres erreurs; il reconnaît aussi les limites de l'autonomie et la nécessité de l'interdépendance affective. Il exprime ses sentiments de façon claire, poignante et aussi humoriste.

Enfin, le stade appelé intégré est le stade le plus élevé et le plus difficile à décrire en raison du petit nombre de sujets qui l'atteignent et aussi des limites développementales rencontrées par les psychologues qui essaient de le décrire. Un des éléments majeurs en serait la consolidation de l'identité. La meilleure description serait probablement la description que Maslow fait des personnes parvenues au stade ultime de l'actualisation de soi. Qu'il suffise de se rappeler que les caractéristiques du stade précédent sont toutes pré-

sentes ici, mais à un plus haut degré, et se combinent les unes aux autres, ajoutant ainsi à la complexité de la pensée de l'individu.

3. Le développement du moi

Après avoir saisi l'articulation des facettes et des stades, on peut se demander comment et à partir de quoi se fait le développement du moi? En réponse à cette question, Loevinger considère qu'il faut reconnaître l'existence de deux systèmes dans la personnalité. Le premier est de type fermé et a par conséquent pour fonction le maintien et la continuité dans les pensées et les agirs de l'individu. C'est grâce à ce système si, de jour en jour, d'expérience en expérience, un individu se reconnaît et se retrouve psychologiquement. C'est aussi grâce à ce système qu'il est possible de reconnaître psychologiquement quelqu'un à différents intervalles de sa vie, et de s'exclamer après un bref contact: "Tu seras bien toujours le même!". Enfin, c'est ce système qui assure au moi un séjour plus ou moins prolongé - plusieurs années même - à un stade donné de son développement parce qu'un stade est avant tout sécurisant parce que stabilisateur. Et, comme l'indique Loevinger, afin d'assurer cette stabilité, le système en question va jusqu'à déformer la réalité engendrée par les interactions individu-environnement. D'autres théories appellent ces stratégies de déformation des mécanismes de défense.

Pendant qu'il séjourne à un stade donné, l'individu, dépendamment de son style cognitif, perçoit, analyse et interprète de plus en plus ses impulsions, ses relations, ses préoccupations (cf. les quatre facettes du tableau I) de la même façon, par exemple, à partir d'un critère de conformité, s'il est au stade conformiste. Son séjour dans un stade donné lui permet d'harmoniser ces facettes. Au début, il se peut que l'une ou l'autre d'entre elles soient encore au stade antérieur, d'où l'instabilité - quelquefois pénible - de la transition de stades. Les recherches telles celles reportées par Lickona (1980) et Mosher (1980) confirment que très peu de

gens franchissent tous les stades, soit parce que la stabilité d'un stade donné est perçue par l'individu comme plus satisfaisante que l'inconnu du nouveau stade, c'est-à-dire que le système fermé prend le dessus sur le système ouvert, ou soit, puisque en fin de compte il s'agit d'une théorie interactionniste, que l'environnement ne soit plus en mesure de créer de dissonances cognitives[38]. Or sans cette contribution de l'environnement, le système ouvert a beaucoup plus de difficulté à jouer son rôle efficacement (Nuttin, 1975). Loevinger (1970) précise que le stade le plus répandu dans la société se situe aux alentours du stade conformiste et du stade de transition conformiste-consciencieux. On peut conclure que la société pousse les impulsifs et les autoprotecteurs vers la conformité alors qu'elle restreint les consciencieux dans leur élan vers les stades de l'individualisme et de l'autonomie.

Le deuxième système, qui structure la personnalité, est ouvert vers l'extérieur; il stimule l'individu vers de nouvelles expériences, de nouveaux contrats et défis. Utilisant un langage anthropomorphique, on peut dire que, attiré par la découverte et le dépassement, le système ouvert est prêt à tout sacrifier pour cela. Il est prêt à remettre en question même la stabilité et surtout l'identité acquise, après des efforts fastidieux et quelquefois pénibles. Son objectif est de conquérir les mondes extérieurs et intérieurs sans se soucier des remises en question et des éclatements possibles. Il ne se contente pas d'un stade quelconque; seul le stade ultime l'intéresse. S'il était laissé aux fantaisies du système ouvert, l'individu ne se reconnaîtrait pas d'une minute à l'autre. C'est ce système qui pousse le moi à quitter son stade vers le stade suivant. C'est lui qui permet à la dissonance cognitive-affective d'envahir l'individu, de créer l'inconfort, l'insatisfaction de soi et, enfin, le besoin de sortir de sa quiétude, de se mettre plus en harmonie avec un environnement qui a changé ou qu'il perçoit différemment.

La présence et l'interaction de ces deux systèmes assurent donc une synthèse et un équilibre même s'il y a constam-

ment, à l'exemple d'un pendule, une oscillation entre les deux. Pour avancer, il faut bien s'appuyer, s'arrêter pour un temps sur un pied afin de permettre à l'autre d'aller de l'avant.

Mais, au cours de sa marche, le moi traverse des périodes qui se distinguent qualitativement les unes des autres de sorte que, selon la théorie à l'étude, un individu ne peut être à plus d'un stade à la fois, contrairement à ce qui se passe dans la théorie d'Erikson. À titre d'exemple, une personne ne peut à la fois gérer l'ensemble de sa vie à partir de critères externes (cf. stade conformiste) et de critères exclusivement internes (cf. stade consciencieux).

Par ailleurs, l'individu ne peut modifier l'ordre des stades: impulsif, autoprotecteur, conformiste, etc. (cf. tableau I). Ceci s'explique du fait que les caractéristiques qualitatives des stades vont du simple au complexe.

Par contre, le développement du moi n'est pas automatique et dépend en grande partie du type d'interaction avec l'environnement (cf. Limoges et Paul, 1981).

4. Application

La théorie du développement du moi se caractérise par une rigueur scientifique sans pareille. Comme le souligne Mosher (1979), elle fait l'envie de bien des chercheurs et théoriciens. La force de Loevinger est d'avoir su d'abord opérationnaliser son modèle théorique, puis de l'avoir mis à jour continuellement, allant jusqu'à rejeter ouvertement ses hypothèses initiales. À l'encontre de certains de ses pairs, après quinze ans de dur labeur, elle dit publiquement que sa théorie n'est pas encore complète. Dans l'immédiat une affirmation aussi honnête éloigne les lecteurs qui sont à la recherche de produits stabilisés, mais l'histoire donnera sans doute raison à Loevinger.

Concrètement, les travaux de Loevinger ont engendré un instrument de mesure sous forme d'un test de 36 phrases à compléter; ce test permet d'identifier à quel stade se situe un individu. Dans notre volume sur le développement du moi, nous y avons consacré une partie complète. Quant à Loevinger, elle y consacre deux volumes entiers ainsi que l'ajout annuel d'annexes (cf. Loevinger, 1970). Il serait donc inopportun et irrespectueux de tenter de décrire cet instrument de mesure en un seul paragraphe!

Les travaux de Loevinger ont aussi influencé un nombre de plus en plus grandissant de recherches portant sur des interventions éducatives, rééducatives ou thérapeutiques. Ils ont servi à mieux comprendre les clientèles visées, à élaborer des plans d'interventions, à évaluer l'efficacité des programmes d'intervention en question et cela dans de nombreux pays et auprès de clientèles très variées[39].

Voilà comment l'oeuvre de Loevinger et de ses collaborateurs immédiats ou lointains est colossale. Elle s'inscrit dans une préoccupation de plus en plus grande, chez les humains d'aujourd'hui et en particulier chez les psychologues et éducateurs, pour parvenir à une compréhension plus holiste et plus dynamique de la personnalité sans pour autant tomber dans une explication simpliste qui tendrait à nier l'impact des expériences passées et des interactions présentes. Au contraire, pour Loevinger, ce n'est qu'avec ces deux réalités que l'individu peut se développer égologiquement.

CHAPITRE VI

UNE QUESTION DE POINT DE VUE

Jacques Limoges

Dans un volume comme celui-ci, il est normal de consacrer un chapitre pour chacun des grands classiques, tels Piaget, Kohlberg et Loevinger. Les nombreuses publications de ces auteurs et de leurs disciples, le nombre significatif de recherches qu'ils ont suscitées, la qualité des chercheurs qu'ils ont su regrouper autour d'eux sont autant de preuves qu'ils méritent ce titre de "classiques".

Mais lorsqu'on aborde les auteurs en émergence, il devient plus nécessaire de justifier le choix de l'un et le rejet de l'autre. C'est le cas pour Selman, Dupont et Knefelkamp. Cette justification sera faite dans chacun des chapitres qui leur est consacré.

1. Pourquoi Selman?

Que l'on parle de société postindustrielle, de récession, de conflit des générations, d'ère du Verseau ou de société nouvelle, on fait toujours du même coup allusion à des changements de valeurs. Tout changement de valeurs implique d'un individu à l'autre des systèmes de changements différents; conséquemment qui dit changement de valeurs dit aussi conflits interindividus, intergroupes, intergénérations et internations. L'un sera perçu comme rétrograde, conservateur, vieux jeu, conformiste alors que l'autre sera qualifié de révolutionnaire, opportuniste, antisystème. Ces conflits de valeurs sont de moins en moins rattachés à l'âge. Ainsi, des recherches récentes montrent par exemple que les adolescents d'aujourd'hui optent majoritairement pour des valeurs dites tradi-

tionnelles telles que le père doit être le seul gagne-pain, la mère doit demeurer à la maison. Au même moment, l'Association québécoise des retraités annonçaient un vernissage d'affiches géantes à Montréal dénonçant le sort qui leur est réservé et imposé par la société actuelle: retraite obligatoitoire, revenu en-deçà du seuil de pauvreté, isolement social, etc. Or, comme l'indique Selman (1980), tout changement de valeurs remet en question les rôles et, d'une façon plus générale, les relations interpersonnelles. Et Selman voit dans le courant actuel des groupes d'entraide dans lesquels s'assoient des individus ayant, ou ayant eu, les mêmes expériences, les mêmes problèmes, les mêmes besoins; c'est la preuve tangible, d'une part, que les gens ont besoin d'interagir et, d'autre part, que le dialogue intergroupe est difficile, surtout dû au fait que l'un ne comprend pas le point de vue de l'autre.

La psychologie moderne et le courant cognitif-développemental en particulier se doivent d'analyser cette réalité afin de mieux la comprendre d'abord et d'intervenir ensuite, si nécessaire. Or celui qui à ce jour a le mieux articulé la vision cognitive-développementale de la compréhension des relations interpersonnelles (interpersonal understanding), et ça depuis déjà dix ans, est Selman.

2. La théorie

Pas facile de résumer ce que l'on pourrait appeler la théorie de Selman, car elle est en pleine évolution. Ainsi une lecture systématique des oeuvres de Selman permet de constater dans un texte de 1976 (voir Lickona, 1979) une tentative de décrire les stades de prise de rôles (Role taking stages[40]) en considérant d'abord les aspects structuraux sous les angles "différenciation des perspectives" et "intégration des perspectives" et ensuite le concept de personnalité. Or cette façon de décrire les stades n'est pas reprise dans son oeuvre synthèse de 1980. De même, au chapitre 3 de ce dernier volume, Selman analyse des jeux stratégiques à partir des cri-

tères "offensifs" et "défensifs" mais ne retient pas ces critères dans l'élaboration finale de son modèle tridimensionnel.

2.1 Le contexte

Trois auteurs influencent particulièrement les travaux de Selman. Mead (1934) est l'un des premiers à dégager l'importance dans le développement du moi (self) de se mettre dans la peau de l'autre: ceci l'amène à conclure que, sans interaction sociale, il n'y a pas de "soi psychologique"; vient ensuite Piaget (1932, 1964) qui, aux dires de Selman, fournit les grandes lignes de sa théorie, de même que l'élan nécessaire pour faire une telle recherche; enfin Kohlberg (1969) qui, à l'instar de Mead et de Piaget, voit une relation causale entre l'ordre social de l'adulte et le développement de l'attitude sociale chez l'enfant. Mais contrairement à ces derniers, Kohlberg voit le développement social non pas uniquement du point de vue adulte, mais également du point de vue infantile. Et Selman (1980) renchérit en écrivant:

> "Developmental definition or perspective-taking levels would need to consider the child's conceptions of individuals, the child beliefs, about human beings as social cognizers as well as his or her understanding of consideration of point of view." (p. 34).

Mais si Kohlberg a envisagé les caractéristiques structuro-développementales des prises de rôles et de leur importance par rapport au développement social, il ne s'est pas pour autant attardé à spécifier et à approfondir le développement du processus de prise de rôles. C'est le défi que Selman tente de relever. Selon Lickona (1976) et Mosher (1979), les prédécesseurs de Selman axaient leurs recherches sur le quantitatif alors que ce dernier aborde la question sociale et surtout les prises de rôles de façon qualitative. Et la précédente citation le confirme bien: Selman ne veut pas seulement compren-

dre l'individu, il veut aussi étudier l'environnement social tel que le voit l'individu.

2.2 Le champ spécifique

Cerner de près le champ théorique et expérimental revendiqué par Selman n'est pas tâche facile; pour ce faire, alignons d'abord quelques grands jalons.

a) Les fondements sociocognitifs du développement et du comportement social de l'individu reposent sur le développement d'une conception (raisonnement, pensée sociale) qui est différente mais interreliée au développement des conceptions autres que sociales (physiques, artistiques, etc.). Par conséquent, cette conception sociale n'est pas seulement un contenu de la structure cognitive, elle possède aussi sa propre structure.

b) On ne peut catégoriser un comportement comme social sans considérer le sens psychologique attribué par le sujet à ce comportement, car le sujet construit activement son monde social... il n'est pas seulement conditionné par celui-ci.

c) Selman s'intéresse surtout à "how children reason about social phenomena not just what they reason" (Mosher, 1979, p. 124). Ceci l'amène à insister pour distinguer le contenu de la structure (trait spécifique à toute théorie cognitive-développementale). En termes simples, le contenu du raisonnement social correspond au "quoi" alors que la structure correspond au "comment" (Selman, voir Lickona, 1976).

d) Les niveaux du développement ou stades représentent des formes spécifiques (qualitativement différentes l'une des autres) de compréhension de la relation entre la perception sociale personnelle et la perception sociale des autres.

C'est à partir de ces grands jalons que Selman entreprend et poursuit ses recherches, plus particulièrement l'élaboration d'un modèle cohérent du développement de la compréhension interpersonnelle ou sociale.

2.3 Description du modèle

Au fil des ans, Selman élabore un modèle tridimensionnel de développement de la compréhension interpersonnelle.

a) La dimension stades

D'abord, Selman (1980) distingue avec insistance la dimension stades (stages) de celle de niveaux (levels).

> "I will use the term level to refer to developmental aspect of perspective taking to represent their relatively formal nature, and stages to refer to codevelopments in our system of interpersonal concepts to represent their relatively content-laden nature. I will also use the term level to refer to ontogenetic changes in any particular issue [...]." (p. 80-81).

Plus loin, Selman précise:

> "The term "level" has been used to refer to the "care structure" while the term "stage" has been used to refer to the complete system of concepts in a domain that are manifest around each level." (p. 154).

Considérant l'ensemble, Selman voit les stades, au nombre de cinq, sur l'axe vertical reflétant la structure. Cette structure représente ce que Selman appelle les composantes relationnelles et coordonnatrices des prises de perspectives.

Chacun des stades correspond à un niveau spécifique de prise de perspectives et, pour Selman, qui dit niveau dit aussi que le stade en question n'est pas nécessairement transférable à un autre domaine. Ici, il est noté que d'autres cognitivo-développementalistes, surtout ceux moins axés sur le

contenu, croient le contraire, c'est-à-dire que le niveau acquis est automatiquement transférable. Mais même ces derniers reconnaissent qu'un individu peut fonctionner en-deçà de son niveau, soit à cause de la nouveauté de la tâche, soit du fait que la tâche n'exige pas un niveau plus haut. Selman est d'ailleurs d'accord sur ce dernier argument.

Lorsqu'on compare les stades, on y retrace quatre caractéristiques, que l'on retrouve, d'ailleurs, dans toute théorie cognitive-développementale.

- Les stades se distinguent du fait que chacun représente un aspect qualitativement différent de la prise de perspectives.

- Tout individu qui en vient à changer de stade suit la même séquence, quel que soit son genre, sa nationalité, etc. L'ordre des stades est invariable.

- L'ensemble des stades forme une structure hiérarchique importante, quoique les données actuelles ne permettent pas de savoir si le stade antérieur est rejeté (Turiel, 1969) ou abandonné (Werner, 1957) ou encore simplement assumé par la nouvelle structure.

- Chacun des stades forme un tout structurel pour l'ensemble des concepts reliés à la compréhension sociale y compris ceux des autres théories cognitives-développementales comme celles de Piaget, de Kohlberg, de Loevinger. À ce sujet, Selman (1980) précise:

> "It must be stressed that this structured wholeness principle refers primarily to the underlying logic of paralled conceptual systems, that is to the formal analysis. Whether a child consistently uses a particular level of reasoning across social contacts and interactions still remains a challenging and critical empirical question." (p. 78).

La compréhension de ces quatre caractéristiques permet maintenant de mieux saisir la description de chacun des stades; le tableau I en donne une description.

TABLEAU I

Les stades de "prise de rôles" (décentration) selon Selman[41]

Stade	Période[42]	Titre	Description
0	3-6 ans	Point de vue égocentrique	L'individu peut sommairement se différencier des autres mais il est incapable de distinguer sa perception sociale de celle des autres. Il peut identifier les sentiments exprimés par les autres mais il ne voit pas la relation cause-effet justifiant les agirs sociaux.
1	6-8 ans	Prise de rôles basée sur l'information sociale	L'individu est conscient que les autres ont une perspective sociale basée sur leur raisonnement qui peut être semblable ou différente de la sienne. Cependant, il a tendance à ne se centrer que sur une seule perspective à la fois (i.e. la sienne ou celle des autres) au lieu de les coordonner.
2	8-10 ans	Prise de rôles	L'individu sait que chaque personne est consciente des perspectives des autres et que cette connaissance influence sa vision et celle des autres individus réciproquement. Se mettre dans la peau de l'autre devient une façon de juger les intentions, les buts et les actions de celui-ci. Il peut coordonner une chaîne de points de vue, mais ne peut encore abstraire de cette démarche un niveau de mutualité simultanée.
3	10-12 ans	Prise de rôles mutuelle	L'individu réalise qu'il peut, comme les autres, d'ailleurs, envers lui, se voir comme sujet mutuellement et simultanément. Il peut devenir l'observateur d'une relation où il est lui-même engagé.
4	12-15 ans et plus	Système social et conventionnel de prise de rôles	L'individu réalise que la prise de point de vue mutuelle n'assure pas toujours la compréhension complète. Les conventions sociales sont perçues comme nécessaires parce qu'elles sont comprises par tous les membres du groupe, indépendamment de leur position, rôle et expérience.

b) La dimension domaines

La seconde dimension s'appelle domaines; Selman la voit horizontale et reliée au contenu. Les domaines sont au nombre de quatre: individu, amitié, groupe de pairs, relation parents-enfants. Ces domaines ont été définis après plusieurs études et à partir d'un désir de saisir théoriquement et cliniquement comment l'individu comprend la nature des transactions, échanges et relations entre les individus ayant des rôles et perspectives différentes quant aux conflits et alternatives de perspectives d'un même individu.

Dans cette optique, le domaine "individu" porte sur la capacité d'autoconscience des humains, alors que le domaine "amitié" examine le développement de la pensée quant à la résolution des conflits et discordes entre deux individus. En ce qui a trait au domaine "groupe des pairs", il aborde le rôle et les fonctions du leadership. Enfin, le domaine "parents-enfants" analyse l'évolution de la pensée quant à la punition.

De plus, à partir de ces domaines, Selman, guidé par Flavell (1974), a dégagé vingt-deux enjeux (issues), représentés au tableau II. La liste est-elle exhaustive? Selman répond que probablement non, mais il ajoute qu'elle est suffisante pour élaborer des dilemmes et exercices nécessaires à l'exploration et à la stimulation des stades de la compréhension interpersonnelle.

TABLEAU II

Les enjeux de la compréhension interpersonnelle reliés aux concepts de l'individu, des amitiés intimes, du groupe des pairs, des organisations et des relations parent-enfant

Individuel	Amitié	Groupe des pairs	Rel. parent-enfant
1. Subjectivité et différenciation des points de vue, des sentiments, des motifs et de la personnalité	1. Perception sociale et conscience que chaque personne a des sentiments et des points de vue subjectifs	1. Perception sociale et conscience que chaque personne a des sentiments et des points de vue subjectifs	1. Perception sociale et conscience que chaque personne a des sentiments et des points de vue subjectifs
2. Conscience de soi et réflexivité	2. Intimité et partage de soi	2. Création de l'unité sociale du groupe	2. Amour et loyauté
3. Perception de soi et des autres	3. Coordination des perspectives	3. Coordination des perspectives	3. Différences de pouvoir et de statut entre parents et enfants
4. Complexité de la compréhension de soi et des autres	4. Développement des amitiés	4. Différenciation des rôles	4. Différences de statut entre parents et enfants
	5. Développement des amitiés	5. Développement des rôles	5. Développement des relations parent-enfant
	6. Détérioration des amitiés	6. Détérioration des rôles	
	7. Fin des amitiés	7. Détérioration des rôles	

c) La dimension modes

Au sujet des modes, Selman devient plus loquace, mais aussi plus vague. Il parle de cette dimension comme étant orthogonale aux deux autres, terme emprunté de Werner (1957) pour décrire un principe général de régulation selon lequel le développement se fait à partir d'un état global et indifférencié à un état de différenciation et d'intégration hiérarchique (Selman, 1981).

Cette dimension représente, selon Selman, la dynamique des modes d'expression de la compréhension interpersonnelle. De plus, l'auteur précise que, selon la psychologie développementale, cette dimension est de fait un continuum entre la pensée réfléchie d'une part et les concepts-dans-l'action spontanés et fonctionnels d'autre part.

Et Selman d'ajouter que, si des descriptions schématiques conviennent aux dimensions stades et domaines, la dimension modes quant à elle se prête mal à ce type de description.

En réunissant les trois dimensions, on obtient le tableau III.

TABLEAU III

Développement de la compréhension interpersonnelle: stades et domaines

Stades / Domaines	Conception des individus	Conception de l'amitié	Conception de groupe des pairs	Conception de la rel. par.-enfant
0 Prise de perspective indifférenciée et égocentrique	Les individus ne sont que des entités physiques.	L'amitié dépend des interactions physiques du moment.	Le groupe n'est qu'un "rassemblement" physique.	Relation parent-surveillant
1 Prise de perspective différenciée et subjective	Les individus ont des motifs pour agir.	L'amitié dépend des interactions physiques du moment.	Le groupe n'est que des relations unidirectionnelles.	Relation pouvoir-contre-coercition-faveurs
2 Prise de perspective réciproque de la 3e pers. réflexive et réciproque	Les individus font de l'introspection.	Les amis sont des "dépanneurs" à utiliser.	Le groupe dépend d'opportunismes bilatéraux.	Relation guide, conseiller - personne ressource dans besoins à satisfaire
3 Prise de perspective mutuelle et de la 3e pers.	Les individus ont des personnalités stables.	Bonne amitié = échange mutuel et intime	Le groupe forme une communauté homogène.	Relation interactive-respective
4 Prise de perspective sociétale, symbolique et profonde	Les individus sont des systèmes complexes.	Bonne amitié = des mécanismes interdépendants	Le groupe est une organisation complexe.	(À préciser) cf. Selman, 1980, p. 181

Ce tableau est en fait le squelette du chapitre VI de **The Growth of Interpersonal Understanding**, Selman (1980), dont une lecture approfondie demeure souhaitable pour saisir l'esprit et l'âme de la théorie de Selman.

3. La mesure

Afin de valider sa théorie, Selman se sert d'entrevues semi-structurées, c'est-à-dire d'entrevues comprenant un certain nombre de questions précises et un certain nombre de questions supplémentaires utilisées suivant les réponses des sujets.

Lorsqu'il questionne, l'interviewer a en tête deux grands objectifs: savoir a) comment les perceptions du sujet diffèrent des perceptions des autres; b) comment les perceptions du sujet sont semblables à celles des autres. Selman (1980) est formel à ce sujet:

> "Required is a method that takes a deep look into the underlying meaning of the words that a subject uses to represent lies interpersonal concepts." (p. 153).

Bien sûr, l'objet des entrevues porte toujours sur l'un ou l'autre des enjeux du domaine, c'est-à-dire toujours sur des relations interpersonnelles.

Une fois l'entrevue amorcée, c'est-à-dire une fois que l'interviewer est face à des éléments de réponse, Selman suggère qu'il se pose les questions suivantes.

- Y a-t-il dans les réponses du sujet une indication de fusion ou d'incompréhension des différences individuelles des perspectives (niveau 0) ou est-ce que le sujet perçoit les gens comme ayant des perspectives propres (niveau 1)?
- Est-ce que le sujet fait seulement référence à la réciprocité des actions (niveau 1) ou reconnaît-il de façon implicite ou explicite, la réciproci-

té entre les pensées et les opérations mentales des gens (niveau 2)?

- Si le sujet fait référence à des opérations mentales, le fait-il uniquement pour établir une corrélation entre les croyances et les opinions (niveau 2) ou demande-t-il une compréhension de la nécessité d'un système stable, psychologique et temporel de coordination entre les perspectives (niveau 3)?

- Dans quelle mesure le sujet utilise-t-il un référent impliquant une compréhension mutuelle basée uniquement sur des aspects verbaux (niveau 3) ou dans quelle mesure comprend-il que la dynamique entre les individus implique une multitude de niveaux de compréhension reflétant les différents niveaux de prise de conscience, de compréhension et de communication dans et entre les individus impliqués (niveau 4)?

Les entrevues sont ensuite analysées selon le modèle cognitif-développemental, c'est-à-dire à l'aide d'une analyse structurale et d'une analyse de contenu, suivant un manuel de normalisation.

4. Les implications

Les résultats de Selman (1980) indiquent qu'en moyenne, les enfants américains atteignent le stade 1 vers six ans, le stade 2 vers 11 ans et le stade 3 vers 15 ans. Quant au stade 4, il est atteint par la plupart des adultes. De plus aucune différence quant au sexe ou au statut socio-économique n'est rapportée.

Quant au cadre théorique, le résultat confirme aussi:

a) qu'aucun stade n'est sauté,

b) que l'ordre des stades est respecté,

c) qu'il n'y a eu aucune régression,

d) que le niveau de développement est généralement le même d'un domaine à l'autre et que, si différence il y a, elle se trouve surtout chez les sujets en bas âge,

e) que l'activation par la confrontation à des évidences et à des raisonnements légèrement plus complexes est possible.

Enfin, renvoyant aux autres théories cognitives-développementales, Selman réexamine ses données et constate:

a) que le développement de la compréhension interpersonnelle précède le développement moral;

b) que le "raisonnement social et interpersonnel" est nécessaire mais non suffisant en tant que tel pour déclencher des relations interpersonnelles adéquates: à noter que cette distinction entre le dire et l'agir est commune à tous les cognitivo-développementalistes;

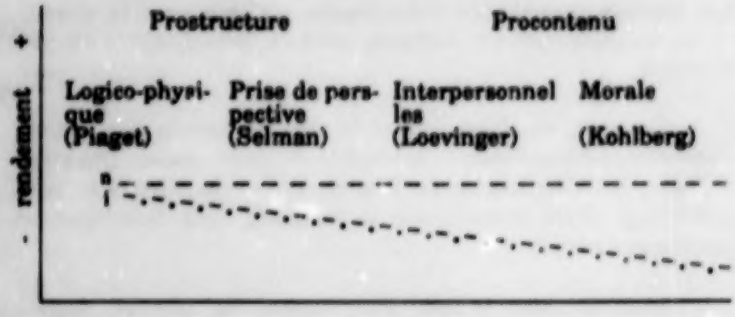
c) que les sujets ayant un développement de la compréhension sociale peu élevé ne sont pas tous en centre d'accueil (c'est-à-dire délinquants), mais que, par contre, les sujets de ces centres ont plus souvent un niveau peu élevé de développement de la compréhension sociale comparativement à ceux de leurs pairs (Mosher, 1979, p. 131);

d) que, en ce qui a trait à la structure et au contenu en éducation, le contenu est plus accessible que la structure.

Selman propose d'utiliser l'activation de la pensée sociale en éducation pour renforcer la structure sociale et, en clinique ou rééducation, pour aider les individus à acquérir plus de contenu social. En effet, les résultats de Selman, comme l'indique le tableau IV, démontrent que les enfants en centres d'accueil ou en cliniques souffrent d'une "carence" de contenu.

TABLEAU IV

Comparaison entre un groupe d'enfants institutionnalisés et un groupe dit "normal" quant à leur rendement sur des mesures développementales prostructure versus procontenu



Il est intéressant d'ajouter que Séguin-Tremblay et Kiely (1979) en étaient venus à une conclusion semblable quant aux angles de développement moral chez des délinquants.

En somme, que vaut cette théorie? Qu'apporte Selman dans l'effort pour mieux comprendre la personne? Deux bilans, l'un négatif et l'autre positif.

Mosher (1979) est dur envers Selman qu'il accuse, de façon à peine voilée, de refaire les travaux de Mead. De fait, si l'on compare Selman à Loevinger, par exemple, ses travaux nous ont paru très limités et restreints quant au champ de recherche (le développement du concept social exprimé) et quant à la clientèle (enfance à jeune adulte). Il faut cependant noter que les échantillons de Selman incluent des sujets de 40 ans (Selman, 1980).

Par contre, Selman (1980) est foncièrement clinicien. Il apporte à la psychologie cognitive-développementale un point

de vue de praticien, point de vue qui lui manquait grandement. Non seulement ceci se reflète chez Selman par de nombreux exemples et anecdotes pour justifier ses recherches ou expliquer ses résultats mais aussi, et surtout, par une préoccupation constante pour les applications cliniques et éducatives. Ses travaux auprès des délinquants, réalisés avec la collaboration de Jacquette (in Lickona, 1976 et Scharf, 1978) en sont la preuve.

De plus, en s'associant à la grande famille des cognitivo-développementalistes, c'est-à-dire à leur cadre théorique de base, la contribution de Selman prend de l'ampleur puisqu'elle est aussi transférable à Kohlberg qu'à Loevinger en passant par Piaget ...

Mais la plus grande contribution de Selman restera d'avoir opérationnalisé les concepts de prise de rôles et de prise de perspectives ou de décentration. Dans le passé, certains auteurs comme Peretti (1969), Kohlberg (1969), Leary (1957), Moreno (1973) et Rainville (1979) avaient abordé ces concepts, néanmoins sans jamais aller aussi loin que Selman et surtout sans jamais avoir fourni un rationnel aussi articulé. Déjà, grâce à ces recherches, Jacquette (1976) repense la rééducation en institution et Limoges (1982), la formation à la relation d'aide. De l'autre côté de l'Atlantique, dans une étude plus théorique qu'expérimentale, Oléron et al. (1981) arrivent à des conclusions semblables à celles de Selman. Pour eux, il ressort

> "[...] qu'une partie des conflits et des comportements hostiles peut être atténuée ou supprimée par une meilleure compréhension des particularités de l'autre, des motifs de son action." (p. 264).

Il y a donc lieu de voir ceux-ci comme celui-là comme complémentaires dans la recherche d'une plus grande compréhension des savoirs et savoir-faire psychologiques des enfants et, éventuellement, de tout individu.

Selman est donc bien modeste lorsqu'il prédit que ces travaux permettront:

- de préciser le contenu propre à la prise de perception sociale,

- de clarifier les différences structurales de la prise de perception sociale,

- de développer un instrument de mesure pour identifier le stade de développement de cette perception sociale.

CHAPITRE VII

UN COEUR DANS LA TÊTE

Andrée Demers-Houle

Le développement affectif a toujours intéressé les chercheurs impliqués dans l'étude du développement humain. On a recueilli beaucoup d'observations à propos du cheminement socioaffectif de l'être humain à travers les diverses étapes de la vie et nombre de ces observations ont été rapportées dans des ouvrages généraux sur la psychologie génétique.

C'est ainsi qu'Erikson construit une théorie psychosociale présentant huit crises dans la vie de l'être humain. Selon lui, la personne doit, à huit moments de sa vie, résoudre une crise. La résolution de chaque crise se fait d'une façon positive ou négative et sert de base pour la résolution des crises suivantes.

Dupont (1974, 1978, 1979) s'intéresse lui aussi au développement affectif mais à partir du modèle piagétien; il élabore des hypothèses de base qu'il cherche à vérifier par des expérimentations appropriées. En s'appuyant sur des recherches antérieures touchant le développement affectif, moral et social et le développement du moi, il construit une théorie sur le développement affectif qui comporte six stades. Il croit, comme le faisait Piaget pour le développement de l'intelligence, que l'affectivité se développe par bonds successifs caractérisés par des changements de structures reliés à l'âge.

Le présent chapitre présente la genèse de la théorie de Dupont; il donne d'abord les informations essentielles pour en suivre l'évolution à partir des quatre premiers stades

identifiés par Dupont au début de ses écrits et ce, jusqu'aux six stades qu'il définit au terme de sa réflexion. Suivront de façon détaillée les caractéristiques de chacun des six stades du développement affectif et une description des outils pédagogiques élaborés par Dupont. En dernier lieu, nous situerons son travail sur le développement affectif dans le contexte de l'éducation et tenterons de circonscrire l'impact que peuvent avoir en milieu scolaire ces recherches sur le développement affectif.

1. Dupont et le développement affectif

Dupont est un nom relativement récent dans le domaine de la psychologie cognitive-développementale. Auteur de plusieurs articles portant sur les enfants souffrant de mésadaptation affective, il apparaît comme un adepte du développement de l'affectivité. Ses premiers articles font connaître le psychologue praticien qui réfléchit sur des problèmes spécifiques ayant trait aux enfants perturbés émotivement. Peu à peu, à travers ses écrits basés sur le modèle de Piaget, se dessine un théoricien du développement affectif qui structure une vision intéressante des changements que connaît un individu au cours de son développement affectif. Il présente sa théorie dans deux articles principaux: "Affective Development: Stage and Sequence" (1979), lequel forme le chapitre 5 du volume de Ralph L. Mosher intitulé **Adolescent's Development and Education**, et "Affective Development: A Piagetian Model" (1978), communication présentée lors d'une conférence interdisciplinaire s'adressant à des professionnels de l'aide. Dupont se présente comme un artisan d'outils pédagogiques à l'usage des professeurs du primaire et du secondaire qui veulent stimuler et faciliter le développement affectif de leurs élèves. Ces programmes d'activités sont conçus pour les 8-12 ans (**Toward affective development**: 1974) et les 12-15 ans (**Transition**: 1979). Mais avant de présenter sa théorie, voici quelques renseignements d'ordre biographique.

Né en 1921 au Michigan aux États-Unis, Henry Dupont étudie à divers endroits la psychologie et l'économie. Il devient par la suite psychologue clinicien. En 1959, il obtient un doctorat en psychologie et éducation. En 1978, il termine un postdoctorat dont la recherche s'intitule "The Learning Theory of Piaget and Inhelder". Ses expériences de travail sont variées: professeur d'université en psychologie et en éducation, psychologue clinicien, psychologue scolaire et coordonnateur de services psychologiques.

Présentement, Dupont dépasse les frontières des États-Unis. Il a publié en collaboration avec Bjornshog un programme d'activités pédagogiques à l'usage des enseignants suédois du primaire pour le développement affectif de leurs élèves (1981). Bientôt Emotional Development as an Aim of Education sera à notre disposition; c'est un livre écrit par Dupont en collaboration.

1.1 Évolution de la théorie de Dupont sur le développement affectif

Pendant que les travaux de Piaget sur l'intelligence contribuent pour une large part à augmenter l'intérêt pour la psychologie développementale, la psychologie américaine néglige presque complètement les idées et les observations de Piaget concernant les transformations affectives qui accompagnent les différents stades de développement cognitif. C'est en se basant sur les hypothèses de celui-ci à propos de la relation existant entre le développement cognitif et le développement affectif que Dupont élabore sa théorie du développement affectif.

Comme il est dit ailleurs dans ce volume, Piaget emploie les concepts d'assimilation et d'accommodation pour expliquer le changement et le développement. Les premières interactions de l'enfant sont engendrées par des réflexes qui deviennent une combinaison de réactions. À mesure que l'enfant grandit et que l'organisme mûrit, les interactions deviennent de plus

en plus complexes. Dans la théorie de Piaget, ces accommodations ont des aspects cognitifs et affectifs et l'une des facettes les plus intéressantes de la théorie de Piaget, selon Dupont, est son effort continuel pour réconcilier ces deux dimensions du développement.

Dans ses premiers écrits, Piaget semble mettre l'accent presque exclusivement sur la nature parallèle entre le cognitif et l'affectif, tout en faisant remarquer que la manière dont se développe l'affect peut différer selon la façon dont les fonctions cognitives se développent. Dans ses écrits plus récents, il fait plusieurs observations importantes sur l'interaction du cognitif et de l'affectif. Rapportant les paroles de Piaget, Dupont (1979) écrit:

> "Il n'y a aucun acte d'intelligence, même d'intelligence pratique sans intérêt au point de départ et régulation affective en cours de route, sans joie dans le succès ou déception dans l'échec [...] Comme il n'y a pas d'état purement cognitif, il n'y a pas d'état purement affectif même dans les choses les plus élémentaires. Un état d'émotion, par exemple - et l'émotion est l'une des formes les plus élémentaires de l'affectivité - suppose une discrimination et par là, un élément cognitif." (p. 167).

Dupont est en accord avec Piaget pour dire que les transformations de l'affectivité jouent un rôle de premier plan dans le développement et le fonctionnement de l'intelligence, tout comme la cognition joue un grand rôle dans la structuration des processus affectifs. Bien qu'il reconnaisse l'interdépendance de l'affectivité et de la cognition et leur étroite relation avec le développement du moi et le développement moral, Dupont traite cependant l'affectivité et son développement comme une entité distincte et séparée pour des fins méthodologiques.

S'il s'appuie sur Piaget pour construire sa théorie du développement affectif, il se base également sur les travaux de Kohlberg et Turiel (1973) portant sur le développement mo-

ral. Il tient compte également des recherches de Loevinger (1974) sur le développement du moi. Il s'inspire aussi des travaux de Mosher (1970, 1975) et Sprinthall (1970, 1974) sur les curriculum de développement susceptibles de faciliter l'évolution psychologique des jeunes de niveau secondaire. Il s'appuie, dans une certaine mesure aussi, sur des auteurs comme Erikson (1973) et Kagan (1971) qui ont cherché à comprendre l'enfant dans sa pensée, ses comportements et ses motivations en relation avec la société.

1.2 Le développement affectif, un modèle piagétien

Quand Piaget étudie l'intelligence, il ne s'intéresse pas à ce que pense l'enfant mais à comment pense l'enfant. De même, Dupont, dans sa compréhension du développement affectif, ne met pas l'accent sur ce que l'enfant ressent mais sur comment l'enfant ressent. Il s'intéresse à la question suivante: "Comment les sentiments changent-ils et se modifient-ils au cours du développement?"

À partir d'un certain nombre d'observations de Piaget sur le développement affectif, Dupont bâtit sa propre théorie. Il nous semble important d'en faire état pour mieux comprendre sa genèse. Nous résumons la pensée de Piaget présentée par Dupont (1968) à l'aide de citations significatives tirées de Piaget.

1° Au stade initial, le nourrisson, encore indifférencié de son environnement, "ne présente encore ni pensée, ni affectivité liée à des représentations permettant d'évoquer les personnes ou les objets en leur absence." (p. 7).

2° Piaget (1964) souligne que, avec l'apparition du langage, l'enfant au stade de la première enfance (2-7 ans) accède, au plan affectif, à un début de socialisation de l'action, c'est-à-dire à un échange possible entre individus. À ce stade

> " presque toutes les valeurs des petits sont suspendues à l'image de leur mère ou de leur père [...] Un sentiment particulier correspond à ces valorisations unilatérales: c'est le respect, qui est un composé d'affection et de crainte, cette seconde composante marquant précisément l'inégalité qui intervient dans un tel rapport affectif." (p. 47).

3° Piaget (1966) parle en ces termes de l'affectivité qui prévaut au stade de la pensée concrète (7-12 ans):

> "L'affectivité, d'abord centrée sur les complexes familiaux, élargit son clavier au fur et à mesure de la multiplication des rapports sociaux, et les sentiments moraux, d'abord reliés à une autorité sacrée mais qui en tant qu'extérieure ne parvient à aboutir qu'à une obéissance relative, évoluent dans le sens d'un respect mutuel et d'une réciprocité." (p.102).

Dupont (1978) rapporte que, pour leur part, Gruber et Voneche (1977), dans leur livre sur Piaget, affirment que "l'enfant (avant 13-15 ans) ne vit rien de plus que des affects interindividuels comme sentiments sociaux." (p. 2).

4° Dans le même livre, ces auteurs écrivent ceci à propos de la période de l'adolescence caractérisée par la pensée formelle:

> "Vers 13-15 ans, l'adolescent commence à éprouver des sentiments face aux idées et idéaux en plus de continuer à vivre les émotions ressenties antérieurement." (p. 2).

Ces observations de Piaget mettent en relief la dimension cognitive-développementale inhérente à la théorie que Dupont élabore.

D'autres auteurs nommés par Dupont (1978) contribuent à leur façon au développement de la théorie des transforma-

tions affectives telles qu'il les conçoit. Ainsi, Mandler (1975) et Buck (1976) ont critiqué et raffiné les conceptions de Piaget (1972), de Schachter (1964) et de Lazarus et al. (1970) sur le développement affectif. Trois affirmations de Mandler rapportées par Dupont (1978) font avancer notre compréhension du développement affectif et apportent à ce dernier d'autres points pour sa théorie développementale de l'affectivité:

"L'excitation physiologique qui est fonctionnelle dans les états émotifs est une réduction générale du système nerveux sympathique et non un schème d'organisation spécifique." (p. 2).

"Les émotions sont des "syndromes de réponses qui sont relationnelles, c'est-à-dire qu'elles impliquent un objet ou l'analyse d'une situation globale". (p. 2).

"Au cours du développement, "les processus cognitifs créent effectivement la réponse émotionnelle à partir de la transaction organisme-environnement et lui donnent la forme de la colère, de la peur, de la rancune, etc." (p. 2).

1.3 Parallèle entre le développement affectif et le développement cognitif

Dans son article "Affective Development: Stage and Sequence", Dupont présente un tableau illustrant le parallèle entre le développement cognitif et le développement affectif tel qu'il le conçoit.

TABLEAU I

Âge typique	Stade cognitif	Stade affectif
0-2	sensorimoteur	égocentrique-impersonnel
2-7	préopératoire: pensée symbolique	hétéronome
7-12	opératoire concret	interpersonnel
12-15	opératoire formel	autonome

Traduit et adapté par Dupont

Au stade "égocentrique-impersonnel", l'affectif est indifférencié et essentiellement non structuré: l'enfant est conscient seulement de ses propres sensations et actions. À ce stade, il s'agit donc de relation égocentrique.

Au stade hétéronomie, l'affectif subit l'influence de la dynamique autorité-dépendance en relation avec les adultes significatifs dans la vie de l'enfant. Ce stade correspond à la première enfance et, à ce moment du développement affectif, on parle de relation dépendante.

Le stade interpersonnel est caractérisé par un important investissement de l'affectivité vis-à-vis des pairs. Quoique l'enfant demeure toujours engagé dans des relations de type hétéronome avec les adultes, c'est le groupe de pairs qui prime pour l'enfant et c'est dans ce dernier qu'il investit la plus grande part de son affectivité. À ce stade, il est question de relations interdépendantes et interpersonnelles.

À l'adolescence, on assiste à l'émergence du stade autonome alors que l'affectif commence à être investi de façon importante dans des idéaux, des valeurs et des projets de vie. À ce stade encore, les figures d'autorité et les pairs n'ont pas perdu leur importance affective, mais dans la transforma-

tion de ce stade, on peut dire qu'ils n'ont plus la première place. Au stade autonome, la personne est capable de réfléchir sur elle-même et, par là, elle est capable d'autonomie émotionnelle.

Le nom choisi par Dupont pour identifier chaque stade fait référence au changement qui caractérise chacun des moments du développement affectif. Si ces noms parlent d'eux-mêmes, l'un d'eux peut apparaître obscur: hétéronome. Ce mot est utilisé par Piaget pour désigner la relation faite de dépendance et de soumission que l'enfant établit avec les adultes dans la première enfance.

1.3.1 Définitions et affirmations sous-tendant le développement affectif

Avant d'aller plus avant dans la présentation de cette théorie, il serait intéressant de nous arrêter sur différentes affirmations faites par son auteur (1979).

1° "L'affect renvoie à une excitation de type réflexe accompagnée par des changements physiologiques et et une tendance à l'action. (p. 167).

2° Le développement affectif est en relation avec les tendances développementales reliées à l'âge qui interviennent dans la différenciation et l'intégration des réponses affectives et des stimuli qui les font jaillir. Le développement affectif implique alors une composante organisationnelle ou structurale et des transformations structurales (directionnelles) dans les réponses affectives. Ainsi conçu, le développement structural de l'affectivité possède des dimensions de base en commun avec le développement cognitif. (p. 167).

3° L'affectivité est un concept global qui touche des changements ou des altérations de l'affect. (p. 167).

4° On prend pour acquis que toute pensée et toute action sont nécessairement accompagnées par une modulation quelconque de l'affect. (p. 167).

5° On prend également pour acquis, comme le signale Piaget, que les transformations de l'affect sont des stades de développement et apportent la base d'une théorie du développement affectif qui a une valeur aussi bien descriptive que prédictive". (p. 168).

Dans un autre article, l'auteur (1978) ajoute ceci:

- Ce qu'on appelle les stades de développement affectif sont les changements affectifs vécus par les enfants.

- Dans chacun des stades, il y a deux changements majeurs qui interviennent dans la façon de ressentir de l'enfant:

  . les thèmes et schémas d'interactions qui structurent les émotions ou sentiments changent;
  . les objets et personnes impliqués dans les situations qui produisent les sentiments changent également.

Le tableau qui suit précise les changements qui se produisent à chacun des stades tant du point de vue des thèmes que des objets.

TABLEAU II

Les stades, thèmes et objets du développement affectif

Stades	Thèmes et objets
1. égocentrique-impersonnel (E)	vivre de la tension ou de la relaxation par rapport à ses propres actions
2. hétéronome (H)	recevoir de l'affection de ses parents ou être ignoré et privé d'affection par ses parents; se voir attribuer ou non des chances par des adultes significatifs
3. interpersonnel (I)	se voir donner ou refuser de l'affection, de la reconnaissance ou de l'approbation de la part des pairs
4. personnel-autonome (P)	vivre des succès ou des échecs dans la réalisation de son idéal personnel, des valeurs et des buts poursuivis.

1.3.2 Recherche pour vérifier les stades

Dupont fait une recherche pour vérifier les caractéristiques des quatre stades qu'il a circonscrits et pour vérifier si ces stades sont séquentiels et reliés à l'âge.

Dans son expérimentation, il cherche à identifier les manifestations des changements affectifs dans les comportements des enfants. Il cherche également à démontrer comment l'affectif est structuré par les processus cognitifs et comment les structures changent avec l'âge.

Son test d'expérimentation comprend deux groupes d'images représentant des expressions faciales typiquement associées à dix sentiments de base. Dans ce test, l'enfant est confronté à deux ensembles différents, l'un lui permettant de s'identifier à un enfant de son âge et l'autre, à un enfant plus vieux.

Les données sont recueillies auprès d'élèves de 5, 10 et 15 ans. On demande à dix garçons et à dix filles, pour chacun de ces niveaux d'âge (60 enfants), de décrire le contexte à l'intérieur duquel chacune de ces dix émotions a le plus de chance d'émerger. Ces données montrent clairement que les stimuli qui ont éveillé l'affectif (l'ensemble des dix émotions) changent avec l'âge et qu'entre les âges de 5 et 15 ans, il y a une augmentation marquée des construits psychologiques utilisés dans la représentation et l'intégration de l'affectivité comme l'a suggéré Piaget (1972) en disant que les développements cognitif et affectif suivent un chemin parallèle.

Dans cette étude, on évalue comme hétéronome (H), interpersonnelle (I), ou psychologique-personnelle (P), chaque description d'enfant concernant le contexte dans lequel est susceptible d'apparaître chacune des dix émotions.

Les comparaisons effectuées entre les différents scores montrent que la procédure d'attribution des scores est objective. En effet, seulement 57 réponses sur 600 sont jugées inclassifiables. Selon les expérimentateurs, ces réponses seraient plutôt associées au stade égocentrique (E), mais il n'y a pas assez d'informations pour être catégorique.

TABLEAU III

Nombre de réponses dans chacune des catégories à chacun des niveaux d'âge et pourcentage de ces réponses

Âge	H	%	I	%	P	%	Total
5	102	0,61	60	0,36	6	0,04	168
10	66	0,36	91	0,50	24	0,13	181
15	33	0,17	63	0,32	98	0,51	194
Total	201		214		128		543*

* 57 réponses sont jugées inclassifiables.

L'expérience acquise par cette expérimentation a permis une seconde expérimentation avec un deuxième échantillon de réponses plus précises portant sur les quatre stades de développement affectif.

TABLEAU IV

Niveau des réponses: égocentrique-impersonnel (E), hétéronome (H), interpersonnel (I), personnel-autonome (P)

Âge	E	H	I	P	Total
5	34	90	22	9	155
10	11	76	85	27	99
15	1	30	72	97	200
Total	46	196	179	133	554*

*46 réponses, provenant surtout des élèves de 5 ans, ne peuvent être classifiées.

Si nous comparons les tableaux III et IV, nous notons tout de suite que ce dernier présente des réponses du stade égocentrique, à la différence du précédent. Toutefois ces résultats se ressemblent si on considère le nombre total des réponses correspondant aux stades hétéronome (201 et 196) et psychologique-personnel (128 et 133). La répartition des réponses par groupe d'âge pour ces deux stades est également assez semblable.

Pour le stade interpersonnel, les résultats varient de 35 réponses (214 et 179) si on considère le nombre total de réponses pour ce stade apparaissant sur les deux tableaux; il faut également noter que la répartition des réponses par groupe d'âge est également dissemblable.

Les données recueillies dans cette recherche ont pu servir à classifier les 120 élèves ayant participé aux deux expérimentations. Pour ce faire, les chercheurs, se basant sur les réponses déjà classifiées comme correspondant à un stade précis, assignent l'élève à ce stade si ce dernier fournit quatre réponses ou plus correspondant à ce stade.

TABLEAU V

La matrice âge-stade pour les 5 à 15 ans

	Stade			
Âge	E	H	I	P
5	7	32	1	-
10	-	18	20	2
15	-	1	16	23

Si Dupont a choisi de se concentrer sur des élèves de 5 à 15 ans, c'est uniquement pour recueillir les données pertinentes à son hypothèse de base, à savoir que les changements af-

fectifs sont reliés à l'âge. Mais on connaît bien peu de choses, à ce jour, à propos du développement affectif tel qu'il le conçoit. Cette recherche lui a fourni des données qui qui l'ont conduit à séparer en deux le stade hétéronome: hétéronome-dépendant et hétéronome-opportuniste. Même si l'objet de référence est le même à ces deux stades, deux types de thèmes relationnels émergent des réponses des élèves: un thème dépendant et un thème opportuniste. Un échantillonnage d'âge plus large apporterait à Dupont une meilleure compréhension du moment où les changements de stade arrivent.

1.4 Dupont et ses prédécesseurs

Les théories antérieures à celle de Dupont sur le développement affectif cherchent à cerner à quel moment les sentiments arrivent au cours du développement.

Pour Dupont, l'intérêt n'est pas de savoir quand les émotions font leur apparition mais plutôt de cerner comment sont provoquées les émotions, quel événement, quel thème ou quelle personne les font apparaître à divers âges. Ainsi, la colère est pour lui un sentiment présent et vécu par la personne humaine tout au long de son développement. La colère est vécue autant par un tout jeune enfant que par un enfant de dix ans, un adolescent ou un adulte. Ce qui change ce sont les structures affectives qui déterminent, selon l'âge, les événements ou les thèmes susceptibles de faire apparaître cette émotion. En un mot, l'émotion est essentiellement la même: c'est la structure affective qui change.

Dans le contexte du modèle piagétien, nous pouvons dire que l'enfant modèle de façon croissante sa réponse émotive à travers sa perception sélective, son interprétation et/ou sa possibilité de réfléchir et son choix d'expression. La manière dont l'affect est structuré à chacun des stades de développement est différente à chacun des stades. Ainsi, au stade égocentrique, il n'y a pas de structure; au stade de l'hétéronomie, l'affect a une structure verticale qui prend la forme de l'attachement; au stade interpersonnel, l'affect acquiert une structure horizontale qui prend la forme de l'acceptation,

du respect et de l'affection; enfin, au stade de l'autonomie, l'affect prend la forme de l'engagement face aux autres en accord avec les idéaux et les valeurs que chacun a choisis.

Dupont (1979) résume sa vision du développement affectif en ces quelques mots:

> "Dans ma définition, le développement affectif est caractérisé par le changement séquentiel, relié à l'âge, des objets de relation et les changements dans la manière dont l'affect est structuré dans ces relations. Cette structuration se fait parce que l'affect est symbolisé, représenté et intégré à l'intérieur des processus cognitifs qui servent de liens organisateurs de médiateurs entre la stimulation l'organisme et la réponse adaptative." (p. 11).

2. Les stades du développement affectif

Avant d'entreprendre la description détaillée des stades de développement affectif, voici un tableau présentant une synthèse du développement affectif.

TABLEAU VI

Stades de développement affectif

Stade affectif	Référent important	Style cognitif
1. Égocentrique-impersonnel	Monde indifférencié	L'impulsion domine.
2. Hétéronome	Adultes significatifs	La pensée est limitée par l'action.
3. Interpersonnel	Pairs	La pensée est concrète mais peut être utilisée pour faire des comparaisons, des différenciations.
4. Psychologique-personnel	Concepts psychologiques, idéaux et valeurs	La pensée est réfléchie et analytique.
5. Autonome	Soi et les autres comme entité autonome	La pensée est réfléchie et analytique.
6. Intégré	Plénitude et intégration de soi et des autres	La pensée est réfléchie et analytique.

Comme chacun l'a sans doute remarqué, Dupont ajoute deux nouveaux stades aux quatre stades qu'il a lui-même identifiés préalablement. Il est bon de souligner qu'il rappelle lui-même que seuls les stades hétéronome, interpersonnel et psychologique-personnel ont été confrontés à une expérimentation. Il base sa vision du stade égocentrique-impersonnel presque entièrement sur des observations ou des extrapolations venant de travaux d'autres auteurs. Il présente les stades autonome et intégré pour ce qu'ils sont: des hypothèses s'appuyant sur des expériences cliniques et sur le travail d'autres chercheurs. Cela indique que les recherches dans le domaine affectif ont, de toute évidence, besoin d'être poursuivies et Dupont est lui-même conscient que les hypothèses qu'il émet devront être vérifiées.

Le tableau qui suit permet de visualiser l'ensemble des aspects du développement de la personne. En cela, il fournit le contexte général où s'insère chacun des stades du développement affectif.

TABLEAU VII

Les stades de développement cognitif, affectif, du moi, moral et psychosocial

Cognitif (Piaget, Inhelder 1969)	Affectif (Dupont 1978)	De l'ego (Loevinger 1970)	Moral (Kohlberg 1970)	Psychosocial (Erickson 1968)
sensori-moteur	symbiotique-impersonnel	présocial symbiotique	incognitif	confiance vs méfiance
préopératoire	hétéronomie	impulsif	morale basée sur punition vs récompense	autonomie vs honte et doute
		autoprotecteur		initiative vs culpabilité
opératoire-concret	interpersonnel	conformiste (début)	morale instrumentale	compétence vs infériorité
			bonne conventionne interpers. (début)	
opératoire-formel		conformiste	bonne conventionne interpersonnelle	
	personnel-logique	conscientieux	loi et ordre	identité vs confusion
		individualiste	démocratie ou contrat légal	intimité vs isolement
	autonome	autonome	conscience ou principes	générativité vs stagnation
	intégré	intégré		intégrité vs désespoir

2.1 Stade égocentrique-impersonnel

Ce premier stade, comme les autres stades de développement affectif d'ailleurs, est loin d'être statique. Pendant cette période, l'enfant connaît des transformations physiologiques et psychologiques très importantes.

Au début de la vie, le nourrisson ne fait pas la distinction entre lui-même et l'environnement. Dupont (1979) cite Piaget et Inhelder: "Aussi longtemps que le soi demeure indifférencié et inconscient de lui-même, toute l'affectivité est centrée sur le corps de l'enfant et sur son action." (p. 170).

À ce stade, l'affectif est associé aux états alternatifs de tension et de relaxation que l'enfant différencie progressivement à travers son activité globale. Le contentement, l'inconfort ou la douleur sont peut-être, selon Dupont, les seuls états affectifs que l'enfant ressent à ce moment.

Dupont pense également que beaucoup d'enfants, avant quatre ans, ne relient pas leurs fluctuations émotives à leur interaction avec d'autres personnes. Bien que certains d'entre eux aient développé une habileté verbale, il ne leur est souvent pas possible de faire des relations entre les émotions qu'ils ressentent et les personnes avec qui ils entrent en relation. À cet âge (avant 4 ans), ils relient plus facilement leurs humeurs, sentiments, émotions à la température, à l'absence de tension ou au fait de ne pas être malades.

2.2 Stade hétéronome

Le développement affectif commence vraiment quand la cognition et l'affectivité ne sont plus centrées que sur le soi. Le stade hétéronome commence au moment où l'enfant est capable de faire la différence entre le monde extérieur et lui-même.

Comment cette différenciation entre le soi et le non-soi survient-elle chez l'enfant? Plusieurs théoriciens croient que le transfert d'affect sur la figure maternelle est le stade préliminaire à la reconnaissance des objets extérieurs à soi. Piaget dit que la création d'un objet et l'investissement affectif de cet objet coïncide dans le temps. Dupont partage ce point de vue.

Avant un an, beaucoup d'enfants sont capables de classifier les actions qui donnent de l'affection. Ces actions sont reliées aux phénomènes d'attachement et d'abandon, d'intérêt et d'évitement. Mais avant que la permanence de l'objet ne soit acquise par l'enfant (vers 18 mois), l'affect n'est stimulé qu'en présence de l'objet ou de la personne.

On dit qu'avant que l'enfant ait deux ans, déjà des modèles affectifs sont évidents c'est-à-dire que l'enfant est capable de reconnaître en lui les émotions primaires qu'il vit telles la peur, la colère, la joie, le bien-être et la tristesse. Il n'est, bien sûr, pas encore capable de les nommer. À cet âge, l'affectif est associé à la survie, à la protection de soi et à la valorisation de soi; c'est de là que part l'enfant pour identifier ses émotions.

Avec la pensée symbolique, qui caractérise l'enfant d'un an et demi, celui-ci devient capable de nommer les choses; il commence en même temps un processus continu d'apprentissage qui lui permet de représenter l'affectif incluant l'affectif statique, dynamique, réel ou imaginaire. La pensée symbolique ou représentative pose la base qui permettra à l'individu tout au long de sa vie de nommer ce qu'il vit. L'acquisition de la fonction symbolique donne aussi à l'enfant accès à la permanence: permanence des sentiments envers une personne qu'elle soit physiquement là ou non. À ce stade naissent des habitudes de pensée et des sentiments qui ont une vie indépendante de la présence physique de l'objet ou de la situation.

À ce stade, l'affectivité que l'enfant peut enregistrer et se représenter grâce à l'évolution continuelle de sa pensée symbolique consiste en des affects hétéronomes que manifeste la position sociale de soumission continue dans laquelle se trouve l'enfant.

L'affectivité et l'apprentissage pour représenter l'affectivité dans la pensée sont étroitement liés avec l'activité sociale. Ainsi, à ce stade, l'enfant apprend les noms des sentiments de base tels la peur, la colère, la joie, la tristesse et le bien-être, sentiments vécus à l'intérieur de la famille. Les noms pour l'affectivité correspondant aux relations sociales plus compliquées seront appris plus tard par l'enfant, vers 7-8 ans, au moment où les relations avec les pairs prennent une place importante.

À travers les jeux symboliques de l'enfant qui, selon Piaget, apparaissent au deuxième stade de développement affectif, Dupont observe, dans ce type de jeu, la grande part que l'affect a dans le jeune processus d'apprentissage de l'enfant.

Cette période du développement affectif de l'enfant coïncide avec le stade de développement du moi que Loevinger appelle impulsif. Ici l'enfant ne reconnaît pas initialement les abstractions comme des règles. Peu à peu, il apprend à classifier les actions en trois catégories: celles qui engendrent des récompenses affectives, celles qui provoquent des punitions affectives et celles qui, tout en étant neutres, ont une valeur affective pour l'enfant. Il est évident que le rôle des parents est très grand. Ce sont eux, en effet, qui permettent à l'enfant d'établir les paramètres affectifs bon-mauvais/récompenses-punitions associés à ses actions.

Étant donné qu'à ce stade l'enfant peut difficilement ou pas du tout contrôler ses pensées, il est soumis au contrôle des autres, le plus souvent de ses parents. Erikson, qui parle, pour cet âge, de la crise autonomie/honte et doute, fait

remarquer combien cette étape dans laquelle l'enfant apprend à exercer des choix et expérimente l'urgence de discriminer et de manipuler son environnement physique et humain est importante pour la santé mentale de l'enfant. En effet, les parents d'un enfant de cet âge, par le contrôle qu'ils ont et doivent avoir sur les impulsions de l'enfant, contribuent à développer chez leur enfant une maîtrise appropriée ou excessive de ses propres impulsions.

Vers quatre ans, l'hétéronomie se vit fortement. L'enfant s'engage souvent dans une lutte de pouvoir dans le contexte familial. Il fait plusieurs tentatives pour s'affirmer et dominer son environnement. Il ressent fortement, à ce moment, son statut de soumis. Loevinger caractérise cette période comme le stade autoprotecteur du développement du moi et dont Limoges et Paul (1981) disent "qu'il est caractérisé par un début de contrôle des impulsions au moyen de l'anticipation des récompenses et des punitions" (p. 17). À ce stade, l'enfant est préoccupé consciemment par son statut dans l'échelle domination-dépendance, statut qu'il a par rapport à ses parents ou vis-à-vis des adultes qui ont une valeur affective pour lui. Kagan (1971) voit cette période de développement dans les mêmes termes que Loevinger.

Dans la hiérarchie morale développée par Kohlberg (1963), ce deuxième stade affectif marque probablement la transition entre le stade "moral basé sur punition-récompense" et le stade "morale instrumentale".

Même si, à la fin du stade hétéronome, l'affectivité de l'enfant est encore largement investie dans sa relation avec les adultes, les premiers signes d'une sociabilité avec les pairs se développent. L'enfant passe du jeu en présence des autres au jeu avec les autres. Au moment où il commence à fréquenter l'école, les pairs deviennent le centre de ses activités. Son affectivité reflète ce changement dans ses relations avec les autres.

2.3 Stade interpersonnel

Le fait que l'affectivité de l'enfant soit centrée sur les relations avec les amis marque le passage du stade hétéronome au stade interpersonnel. À ce stade, le changement le plus évident est celui de son statut social. Ce changement arrive grâce à la maturation physique, à la maîtrise du langage et à la manipulation physique des aspects importants de son environnement.

De plus, la mobilité croissante de l'enfant de cet âge (6-12 ans) et l'augmentation de son indépendance par rapport au besoin qu'il a que ses parents prennent soin de lui font en sorte qu'il est laissé plus souvent à lui-même et, par là, qu'il a l'occasion d'acquérir les habiletés sociales requises pour atteindre le stade interpersonnel du développement affectif. D'autres processus de changement sont présents pour favoriser le passage du stade hétéronome au stade interpersonnel. Les voici.

a) Le facteur scolaire contribue à aider l'enfant à accéder au stade interpersonnel. Pour l'enfant de six ans, c'est la rentrée dans le monde structuré de l'école. La vie scolaire, qui est d'une certaine façon plus rigide que celle de la maison, oblige l'enfant à rester une grande partie de la journée dans une position hétéronome. En même temps, l'école donne naissance à une sous-culture de pairs. L'enfant se trouve forcé de développer des affects signifiants dans sa relation avec les autres, car, selon Dupont, c'est une question de survie sociale.

b) Le changement que l'enfant vit dans son développement psychosexuel favorise les relations interpersonnelles avec les pairs. Si on se rapporte au développement psychosexuel de l'enfant selon Freud, le jeune de cet âge (6-12 ans) est sorti de la période des conflits sexuels et entre dans la période de latence. En accord avec Erikson et certains

autres auteurs, Dupont remarque que la résolution du complexe d'OEdipe libère l'enfant dans le monde extrafamilial et lui donne accès à d'autres aspects de son existence qui comprennent les pairs. La période de latence, engendrant une inhibition générale de la sexualité, rend l'enfant plus libre face à l'attraction parentale et lui permet d'engager avec ses pairs des relations affectives significatives.

c) Pour l'accession au stade interpersonnel, un facteur de première importance est l'entrée de l'enfant dans le stade opératoire concret du développement cognitif. Suivant en cela Selman, Dupont dit que l'enfant d'à peu près 7 ans devient capable de coopération parce qu'il devient capable de distinguer son propre point de vue de celui des autres. Bien sûr, certains n'atteignent cette perspective sociale que vers 10-12 ans. Cette capacité de décentration et d'expérimentation du point de vue d'un autre est capitale dans le développement des affects interpersonnels.

En plus d'acquérir l'habileté à reconnaître d'autres points de vue, l'enfant acquiert, à ce moment de son développement cognitif et affectif, la capacité de réfléchir d'une façon rudimentaire. Cette réflexion consiste à penser en termes concrets aux conséquences de ses actions et à tenir compte des opinions des autres dans sa pensée.

Ce troisième stade de développement affectif donne naissance au respect mutuel. Avant cet âge, le respect est réservé aux adultes et le comportement de l'enfant est guidé par le sentiment d'obéissance. Avec le respect mutuel, c'est l'apparition de l'entente mutuelle comme guide pour les sentiments interpersonnels et le comportement. En d'autres mots, le respect mutuel devient graduellement différencié du respect unilatéral et cette différenciation donne lieu à une nouvelle structure des sentiments interpersonnels et des actions qui en découlent.

d) Les changements qu'on peut voir au stade interpersonnel du développement affectif peuvent être éclairés par les progrès concomitants que l'enfant effectue dans le domaine du développement du moi. En effet, à cet âge, l'enfant passe graduellement du stade autoprotecteur au stade conformiste. Au stade autoprotecteur, les actions de l'enfant sont régies par l'anticipation des punitions et des récompenses et l'enfant est souvent opportuniste dans ses relations. Peu à peu, il accède au stade conformiste parce qu'il arrive à identifier son propre bien à celui de sa famille ou de ses amis. Le stade conformiste est caractérisé par la réciprocité interpersonnelle et la considération mutuelle. La loyauté et la justice sont maintenant conçues dans des termes d'avantages individuels équilibrés par les sanctions du groupe. L'enfant de ce stade est capable de changer ses attitudes et croyances pour les conformer au consensus qui prévaut dans son groupe de pairs.

La théorie du développement moral apporte aussi des considérations susceptibles d'éclairer le troisième stade de développement affectif. Selon Kohlberg, les enfants de 4 à 10 ans sont au stade du développement préconventionnel, à savoir la morale instrumentale. À ce stade, la morale individuelle est centrée sur la satisfaction des besoins personnels et occasionnellement sur la satisfaction des besoins des autres. Kohlberg dit que le partage et la réciprocité sont présents mais utilisés à l'avantage de l'individu.

Le stade interpersonnel prend habituellement fin au début de l'adolescence, mais beaucoup d'enfants peuvent rester à ce stade plus longtemps.

2.4 Stade psychologique-personnel

Le stade psychologique-personnel est caractérisé par un développement de la pensée formelle et l'avènement de l'intro-

spection qui permettent à l'adolescent de prendre conscience de son individualité propre. Pour l'adolescent qui arrive à ce stade de développement affectif, c'est le début de la conscience de son existence psychologique. Comment l'enfant accède-t-il à cette conscience?

À partir des premières prises de conscience sociales, l'enfant classe les gens selon les caractéristiques comme la grandeur, l'âge, le sexe. À mesure que l'enfant s'engage dans des relations avec ses pairs, il catégorise et différencie ses amis en termes de mesquin, brave, peureux, loyal, etc. Tous ces traits ont une valeur affective et apportent une satisfaction ou une insatisfaction émotive. Quand l'enfant a développé la capacité de se mettre à la place d'une autre personne, il a accès à la riche diversité humaine, c'est-à-dire aux différentes dimensions de la personnalité des autres. Il peut voir ses pairs comme étant des entités distinctes. Pour ce qui est de lui-même, l'enfant ne se voit que comme quelqu'un qui n'est pas eux, sans savoir qui il est et sans être préoccupé par cette question.

Avec l'avènement du raisonnement abstrait, l'adolescent augmente sa possibilité de circonscrire les autres à l'aide de construits psychologiques. Il devient alors important pour l'adolescent de savoir et de prédire le caractère de ses pairs, il devient capital pour lui de se connaître lui-même en délimitant les contours de sa propre identité.

La transformation de l'affectivité qui prévaut au stade psychologique-personnel n'est pas automatique avec l'acquisition de l'introspection et de la pensée formelle. L'expérience et l'interaction avec l'environnement contribuent aux changements que subit l'affectivité. Dupont rappelle aussi que, dans tout processus développemental, un stade est toujours construit sur le stade antérieur.

Le quatrième stade de développement affectif est caractérisé par l'élaboration de systèmes de valeurs et la construc-

tion d'idéaux. Pour Dupont, la préoccupation de l'adolescent par rapport aux valeurs est reliée à sa quête pour se connaître lui-même. L'adolescent cherche, dans les valeurs, les styles de vie et les comportements, ceux qui correspondent à son moi, c'est-à-dire à son identité.

À cette période du développement affectif dans laquelle l'adolescent élabore son propre système de valeurs, il passe au plan du développement moral, du respect des lois à cause des standards de groupe (bonne concordance interpersonnelle), à l'allégeance à des conceptions abstraites de la loi et de l'ordre social (loi et ordre). Beaucoup d'individus ne dépasseront jamais ce stade de développement moral dans lequel l'autorité en place, autorité politique ou religieuse, fait force de loi.

Avec l'avènement du stade consciencieux du moi (l'ego) et du stade moral identifié comme démocratie ou contrat légal, l'individu acquiert une vision plus personnelle de la loi. Le jeune adulte de cet âge considère la loi comme quelque chose qui doit venir de l'intérieur. La loi, selon lui, doit être intériorisée c'est-à-dire auto-évaluée. Limoges et Paul (1981) disent qu'à ce stade "Blesser ou nuire à une autre personne devient plus grave que de désobéir à une loi." (p. 20). Au plan moral, le jeune adulte du stade 5 (démocratie ou contrat légal) pense qu'une loi peut être changée par le consensus d'un groupe.

2.5 Stade autonome

Un nombre limité de personnes atteint le stade autonome du développement affectif comme du développement du moi.

Pour Loevinger, on s'en souvient, le stade autonome se caractérise par la capacité de l'individu de reconnaître et d'affronter les conflits internes: besoins et devoirs qui s'opposent alors que, pour Dupont, le stade autonome du développement affectif est caractérisé par une conscience grandis-

sante de ce dont l'individu est devenu responsable par rapport à un standard qu'il a autogénéré. À ce stade, l'individu commence à valoriser l'idée qu'il se fait de lui-même: il se définit comme un être autonome qui contrôle sa propre destinée. Il est conscient des pressions qu'exerce sur lui la société et résiste à ces pressions qui l'entraîneraient à se conformer à des standards extérieurs.

2.6 Stade intégré

Le dernier stade du développement affectif est le stade intégré. L'individu intégré est celui qui a développé une philosophie de vie et dont l'intégrité elle-même est investie dans l'affect. Quand on parle d'intégrité, on ne réfère pas seulement à une conduite en accord avec des principes; on fait également référence à un sentiment de plénitude qui habite l'individu et le rend serein.

Quelquefois l'intégrité est valorisée plus que la vie elle-même. Dupont cite à ce sujet les exemples de Socrate, Jésus-Christ et Thomas More.

3. Outils pédagogiques

Si Dupont est un théoricien et un penseur, c'est aussi un praticien. Il a développé, en collaboration, un outil pratique visant à favoriser le développement affectif des enfants de 8 à 12 ans.

3.1 TAD (Toward Affective Development)

Toward affective development (1974), ou **TAD**, est un guide assorti de matériel didactique pouvant être utilisé par un professeur du primaire (3e à 6e années) qui a le goût d'investir dans le développement affectif et social de ses élèves.

Le guide propose des activités à travers lesquelles les enfants utilisent leur corps pour communiquer leurs sentiments, des activités qui favorisent la reconnaissance des besoins des autres, des activités qui aident les enfants à s'accepter eux-mêmes et à prendre le risque de nouvelles expériences, des activités qui permettent aux enfants d'élargir le cercle de leurs idées sur certains problèmes, des activités qui leur permettent de résoudre des conflits interpersonnels, de parler de leurs aspirations pour le futur.

TAD est un programme d'activités centré sur la vie réelle des enfants et sur les patrons qui sont en train de se développer, patrons de motivations, de sentiment, de compréhension et de participation.

TAD propose des activités comme des jeux, des simulations, des jeux de rôles. On utilise à travers ces activités, la comédie, le modelage, les imitations, le remue-méninges et les discussions de groupe pour atteindre les objectifs.

Le matériel est très varié; il comprend des illustrations, cartes, jetons, cassettes, etc.

Le programme est divisé en cinq parties.

Première - La première série d'activités vise à développer chez les élèves l'ouverture à ce qu'ils vivent et l'imagination. Les élèves apprennent aussi dans leur contact avec les autres à développer trois habiletés de base: écouter les autres, attendre son tour et partager des idées.

Deuxième - Le but de cette deuxième série d'activités est d'augmenter la conscience des élèves par rapport à leurs sentiments et de les aider à observer les moyens qu'on utilise pour communiquer les sentiments. Ces apprentissages mettent en évidence le processus de la communication verbale.

Troisième - Cette troisième partie du programme a pour objectif d'aider les élèves à apprendre et à mettre en pratique les habiletés et les attitudes de base nécessaires à un travail d'équipe intéressant et efficace.

Quatrième - Avec cette quatrième partie, on poursuit un double objectif: aider les élèves à découvrir leurs caractéristiques individuelles, intérêts et aspirations, à en tenir compte et en même temps leur donner de l'information sur les carrières qui s'offrent à eux.

Cinquième - La cinquième partie aborde les difficultés interpersonnelles et vise à ce que les élèves pratiquent des habiletés, déjà acquises dans les étapes précédentes, pour résoudre les conflits.

3.2 Transition

Transition (1979) est un programme d'activités conçu par Dupont en collaboration avec Christine Dupont, sur le modèle du TAD.

Le guide publicitaire présente **Transition** comme un curriculum de développement social et émotif pour les élèves de 12-15 ans.

Les thèmes abordés et autour desquels sont greffées les activités d'apprentissage sont:

- Communiquons!
- Exprimons nos sentiments!
- Comprenons-nous les uns les autres!
- Découvrons nos valeurs!

En résumé

Les recherches menées par Dupont dans le domaine affectif nous mettent en présence de trois découvertes importantes:

- le développement affectif est une succession de changements de structures affectives reliés à l'âge;

- il est en étroite relation avec le développement des autres aspects de la personne humaine: l'intelligence, le jugement moral, le moi;

- le développement affectif peut être favorisé et supporté par des activités appropriées.

Quel impact ces découvertes peuvent-elles avoir dans le domaine de l'éducation? Le premier est de donner la possibilité aux enseignants de mieux comprendre leurs élèves quant à leurs besoins, limites et possibilités affectives. L'affectivité, domaine du mystérieux et du fragile, se développe suivant un modèle et l'éducateur conscient de cette vie peut y être attentif.

Le deuxième impact est de donner une vision holiste de l'élève qui se développe dans tous ses aspects en même temps, qu'il soit à la maison, à l'école ou avec ses amis. Cette vision de l'élève comme un être global redonne aux enseignants le mandat de contribuer au développement intégral de leurs élèves. La vie affective n'est plus l'apanage de la famille et la seule responsabilité des parents. Le développement affectif se retrouve sur la place publique et l'école doit prendre sa place pour continuer le développement amorcé à la maison pendant la première enfance.

Le troisième impact est de donner aux enseignants des moyens pour favoriser le développement affectif des jeunes. Dupont ne fait pas que discourir; il met à la disposition des enseignants des outils concrets pour travailler avec leurs élèves.

En définitive, le travail de Dupont peut apporter des changements dans l'éducation si les enseignants sont prêts à s'impliquer dans le développement intégral de leurs élèves et si l'école, en tant que réalité sociale, veut se renouveler.

CHAPITRE VIII

UNE CARRIÈRE FAITE DE MOUVEMENTS ET DE CONTRASTES

Andrée Robert

Ce chapitre tente d'évaluer l'apport de la psychologie cognitive-développementale dans la compréhension du développement vocationnel. La reconnaissance du développement cognitif comme facilitateur des démarches de prises de décision, y compris les vocationnelles, semble difficilement contestable. Cependant, la revue de l'évolution des conceptions d'orientation dans le temps à partir des deux principaux courants fait voir que peu d'auteurs lui ont attribué une fonction importante.

L'orientation a longtemps été analysée en fonction du courant déterministe qui centrait ses préoccupations sur l'importance des facteurs tant psychanalytiques (Bordin, Nachman et Segal, 1963), psychologiques (Roe, 1956; Holland 1966) que socioéconomiques (Blau et al., 1956) dans le choix d'une occupation. Bien que ces quelques auteurs aient aidé à comprendre certaines variables influençant le choix d'une occupation, leur contribution a entraîné une pratique mécaniste et situationnelle de l'orientation dont l'objectif est de résoudre un problème à la fois, dans un temps donné (Crites, 1981). Ainsi chacune des variables influentes (intérêts, valeurs, etc.) est analysée à un moment précis sans tenir compte des aspects dynamique et évolutif de la personne. De plus, ce courant relègue à un plan secondaire le traitement de l'information provenant de l'environnement puisqu'il ne favorise pas chez l'individu l'acquisition des habiletés lui permettant de donner un sens ou une direction aux informations qu'il recueille (Ross, 1981; Bégin, 1979a).

Contrairement au courant déterministe, le courant développemental a le mérite de mettre en évidence l'aspect séquentiel du développement vocationnel en termes de comportements et de tâches à réaliser. On y décrit les stades par lesquels l'individu évolue dans sa démarche d'orientation (Super, 1963; Ginzberg, 1951; Tiedeman, 1963). Cette conception conduit à une pratique plus éducative et préventive dont le but ultime est une plus grande maturation du client tant au niveau de son développement professionnel que personnel (Crites, 1981). Tout en soulignant l'apport de la cognition dans l'actualisation des tâches développementales, les tenants de ce courant n'explicitent pas les attitudes cognitives impliquées dans les opérations inhérentes à chacun des stades et à l'implication "moi-monde professionnel".

Ce n'est que dernièrement que l'aspect cognitif du développement vocationnel a été étudié comme facilitateur de la prise de décision (Pelletier, Noiseux, Bujold, 1974). Toutefois, selon Limoges (1981), cette première contribution conduit vers "la finalité de l'intervention en orientation et non vers la finalité de l'orientation même en termes d'autonomie, d'adaptation, d'engagement personnel et social".

1. Complexité cognitive et orientation

Tenant compte de l'évolution des différents courants en orientation qui, malgré leurs divergences, exposent les variables tant situationnelles que développementales qui influencent le cheminement vocationnel, force nous est de constater que le choix professionnel et l'adaptation à la carrière s'avèrent des tâches complexes nécessitant une évaluation de données variées. La personne engagée dans un processus de prise de décisions devra traiter cognitivement des informations tant personnelles que professionnelles de façon à mieux comprendre l'activité de travail qu'elle envisage exercer. Il ne saurait y avoir de prise de conscience vocationnelle sans l'intervention des perceptions et des opérations de compréhension et d'interprétation. Ainsi, selon Bodden (1970, 1972),

le développement de la complexité cognitive amène un degré de congruence plus élevé entre le choix d'une occupation et le type de personnalité. Pour Holland (1966), cette congruence entraîne une plus grande satisfaction.

Bégin (1979b) propose une nouvelle définition du développement vocationnel qui respecte ce fondement cognitif:

> "Le développement vocationnel est ce processus par lequel les données du moi et celles du monde extérieur se coordonnent entre elles de façon à produire chez l'individu une représentation moi-travail cohérente. La coordination entre les données du moi et celles du monde extérieur est assurée par les mécanismes cognitifs chargés de les identifier, de les différencier, de les ordonner, de les classer, de les mettre en relation, de les intégrer aux structures existantes." (p. 8).

Une telle conception du développement vocationnel s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive-développementale. Elle renvoie aux travaux de Piaget, de Kohlberg et, plus récemment, à ceux de Rainville au Québec (1978); elle fait appel à l'activation des changements structurels plutôt que comportementaux. Rainville (1978) précise:

> "Contrairement aux tenants de l'approche socioculturelle et au "maturationnisme" biologique, le concept de stade selon l'approche structurale varie sur le plan théorique et sur le plan méthodologique. Pour qu'un changement soit qualifié de structurel - ce qui correspond au passage à un autre stade - il faut qu'il y ait un changement d'ordre qualitatif et non quantitatif, il faut qu'il y ait restructuration de l'ancienne structure en un nouveau mode d'expression, c'est-à-dire une nouvelle appréhension de la réalité qui correspond à une nouvelle organisation psychique, pas tant, dirions-nous, selon l'accumulation volumétrique de nouvelles données, mais bien plutôt par une nouvelle façon de traiter les nouvelles données et les nouveaux "input"." (p. 7-8).

Ce type d'étude sur la complexité cognitive a déjà été appliqué avec succès à divers domaines de développement.

Témoin les travaux de Piaget sur le jugement moral de l'enfant, ceux de Kohlberg sur le raisonnement moral, ceux de Perry (1970) sur le développement éthique et intellectuel des étudiants de niveau collégial.

L'application de la psychologie cognitive-développementale au domaine du développement vocationnel est encore peu étudiée. Cependant, il faut prendre en considération l'apport de Knefelkamp et Slepitza (1978) qui proposent une conception de l'orientation reflétant les fondements de l'approche structuro-développementale. Ces auteurs se préoccupent principalement de la complexité cognitive avec laquelle la personne aborde les tâches reliées au développement de carrière et identifient les niveaux de conscientisation, d'adaptation et d'implication rattachés à l'orientation. Ils se basent sur les travaux de Perry concernant le développement éthique et intellectuel des étudiants et tiennent compte des particularités du développement vocationnel.

2. Schème de Perry

L'avènement des mass média a changé l'environnement tant scolaire que social, entraînant une plus grande pluralité au niveau des idées, des croyances, des attitudes. Comment les étudiants réagissent-ils à ce type d'environnement? De quelle façon s'impliquent-ils? Quelles distinctions peut-on remarquer chez les étudiants dans leur capacité d'intégration et d'implication?

Perry, qui s'intéressait à cette question, a invité des étudiants de Harvard à s'exprimer sur leurs expériences et à interpréter la nature et les origines de la connaissance et des valeurs. Le matériel a été analysé, non pas en fonction du contenu de la réflexion, mais de façon à identifier la structure profonde révélée à la fois par le contenu et la forme de la réponse. Son étude longitudinale renseigne sur l'évolution personnelle et intellectuelle des étudiants au cours de leurs études supérieures. Chaque stade qu'il a identifié représente un mode de pensée qualitativement différent

de l'autre, dont le mouvement général pourrait être symbolisé comme suit:

Dualisme	⟶ Relativisme
Prédominance des influences ext.	⟶ Influence int.
Centration sur les autres	⟶ Centration sur soi
Doute face à soi (self-doubt)	⟶ Confiance en soi
Adhérence	⟶ Implication pers.
Contemplation	⟶ Action

Ce mouvement s'inscrit selon une séquence graduelle, irréversible, structurée en neuf stades, groupés en trois catégories: dualisme, relativisme, implication dans le relativisme.

. **Dualisme** - Les trois premiers stades reflètent une vision dualiste de la connaissance. Ici les personnes éprouvent de la difficulté face aux tâches scolaires demandant une reconnaissance de points de vue conflictuels; ils n'utilisent jamais leurs propres opinions. Les problèmes sont réglés par adhérence, obéissance et conformité. Les personnes du stade 3 acceptent la diversité et l'incertitude comme étant légitimes lorsque les gens faisant figure d'autorité n'ont pas émis de réponses.

. **Relativisme** - Les stades 4, 5 et 6 décrivent un mouvement vers la reconnaissance de la relativité de la connaissance et des valeurs. Les personnes prennent conscience de l'importance de leur propre expérience et de leur jugement. Au stade 6, ils reconnaissent la nécessité de s'impliquer.

. **Implication dans le relativisme** - Les stades 7, 8 et 9 représentent un mouvement graduel vers l'acceptation des responsabilités et de l'implication pour établir son identi-

té. Au stade 9, les personnes expérimentent une affirmation de leur propre identité par leurs multiples responsabilités et leur engagement dans des activités enrichissantes.

Le passage d'un stade à un autre se traduit par une plus grande capacité d'intériorisation, d'élaboration et d'interprétation qui influence les conduites de l'individu dans les problèmes qui lui sont posés comme dans les buts qu'il s'assigne. À la fin de son étude, Perry (1970) souligne que cette séquence développementale peut avoir des implications dans le domaine de l'orientation professionnelle.

3. La conception théorique de Knefelkamp et Slepitza

Se basant sur les travaux de Perry (1970), Knefelkamp et Slepitza explicitent neuf variables sujettes à des changements qualitatifs selon une séquence développementale. Ces transformations conduisent à une responsabilité accrue, à une plus grande implication de la personne dans sa démarche d'orientation ainsi qu'à une facilité grandissante à donner des significations à ce qu'elle vit en termes de développement personnel et vocationnel. Le mouvement chemine d'une perception simpliste du développement professionnel à une vision plus complexe et intégrée. Nous tenterons de donner une brève description de ces variables bien que, de l'avis même des auteurs, elles aient besoin de spécification et de validation supplémentaires.

- **La structure sémantique** réfère à la nature des verbes et des qualificatifs employés par les étudiants dans leur communication. Plus la communication est différenciée, moins elle fait appel aux préjugés et aux stéréotypes.

- **L'habileté à l'introspection** correspond à l'habileté à faire des retours sur soi, à être conscient de ses caractéristiques personnelles.

. **L'habileté à l'analyse** correspond à la capacité de faire des relations de cause à effet.

. **L'ouverture à des perspectives de remplacement**, c'est la conscience et la reconnaissance de la légitimité d'autres points de vue, même s'ils diffèrent de sa perspective.

. **L'habileté à assumer ses responsabilités** correspond à l'acceptation des conséquences de ses actes et de ses décisions.

. **L'habileté à essayer de nouveaux rôles** conduit à la recherche de nouvelles activités afin d'accroître son répertoire d'habiletés à l'intérieur d'un contexte.

. **Le foyer de contrôle** est la source par laquelle l'individu se définit et définit son environnement, cette source pouvant représenter les influences externes ou internes.

. **L'habileté de synthèse** est l'habileté de l'individu à intégrer les diverses composantes d'un sujet à l'intérieur d'un tout.

. **L'habileté à prendre des risques** consiste en l'habileté à s'impliquer dans de nouvelles activités quand des demandes appropriées sont émises.

Ces variables s'intègrent dans un modèle de périodes et de stades dans lequel on peut reconnaître l'apparition d'habiletés nouvelles à chacun des mouvements qualitatifs (tableau I). Knefelkamp et Slepitza (1978) ont adapté les périodes et stades de Perry au développement vocationnel. À l'intérieur de chacun des stades, les auteurs spécifient l'effet des caractéristiques générales de développement personnel et intellectuel dans le contexte plus particulier du développement vocationnel.

. **Période de dualisme** - Cette période est caractérisée par une pensée simpliste vis-à-vis la planification de carrière.

Le contrôle de cette planification est exclusivement basé sur des agents et facteurs extérieurs à l'individu. Il adhère aux plans des parents, conseillers, inventaires d'intérêts, sans s'impliquer personnellement dans cette prise de décision.

. **Période de multiplicité** - L'individu reconnaît que le cheminement de carrière est plus complexe que prévu. De plus, il prend conscience de la quantité de facteurs qui influencent le processus de décisions, ainsi que de l'existence de multiples possibilités. Par le fait même, son anxiété croît et il tente de réduire la possibilité d'une mauvaise décision en s'engageant dans un processus d'orientation préparé par le conseiller.

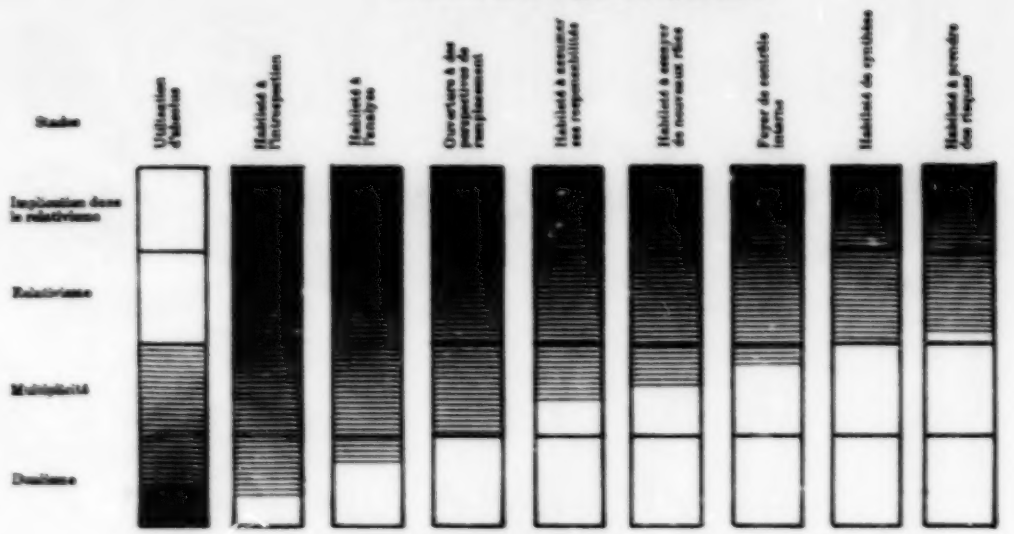
. **Période de relativisme** - À travers les stades de cette période, le foyer[43] de contrôle devient principalement interne. Les influences extérieures continuent d'être des ressources aidantes, mais l'individu accepte un plus grand nombre de responsabilités et se voit comme l'agent principal de son développement. Il développe une habileté de synthèse et ressent le besoin de créer une classification personnelle en accord avec son développement.

. **Période d'implication** à l'intérieur du relativisme - Cette période est caractérisée par l'affirmation et l'implication personnelle. L'individu accroît ses responsabilités en analysant et en synthétisant les différentes variables influençant son processus de développement vocationnel. Il expérimente le plaisir de faire des retours sur soi et sur ses expériences et fait preuve d'ouverture face aux changements de l'environnement.

Chacune des périodes décrites ci-haut se subdivise en stades faisant appel à une structure de pensée particulière, à des attitudes différentes face à l'orientation, ainsi qu'à des actions de plus en plus personnelles. Ces éléments sont regroupés au tableau II.

TABLEAU I

Variables de changement qualitatif



Légende: La densité des points indique le niveau d'intégration et de possession d'habiletés.

Traduction et adaptation du tableau de Knefelkamp et Slepitza, in Whiteley & Resnikoff: **Career Counselling**, Brooks/Cole Publishing Company, 1978, p. 236.

TABLEAU II

Description des périodes et des stades

Périodes et stades		Attitudes face à l'orientation	Démarches d'orientation	Structure cognitive
Dualisme	Stade 1	Nulle	Remise totale de ses choix aux autorités extérieures	Structure sémantique stéréotypée Pensée simpliste
	Stade 2	Reconnaissance minimale de la réalité du choix de carrière	Demande de décisions en provenance de conseillers afin de résoudre la contrariété du choix	Capacité d'apprendre des définitions, des mots et des concepts
Multiplicité	Stade 3	Reconnaissance de la complexité du choix de carrière	Demande assistance pour analyser facteurs du processus décision	Multiplicité Analyse: relations de cause à effet
	Stade 4	Conscience existence des multiples possibilités dans choix de carrière	Découverte de soi subordonnée à influence des tests, conseillers, parents, amis	Début de synthèse Peut critiquer Capacité relier apprentissages à d'autres situations
Relativisme	Stade 5	Conscient de la responsabilité de ses actes	Ressent besoin de créer classification person. en accord avec son cheminement	Complexité conceptuelle, capacité synthèse, capacité d'ordonner, fluidité, abstraction
	Stade 6	Pense aux implications de ses choix	Ressent les alternatives possibles	Capacité d'évaluer, d'expliquer les fondements de ses analyses
Implication	Stade 7	Affirmation et implication personnelles	Idem	Capacité donner signification à relation moi-monde, tolérance à l'ambiguïté
	Stade 8	Idem	Expérimente les conséquences de ses actes	
	Stade 9	Idem	Prend plus de risques pour explorer les effets de ses actes	

4. Application du modèle selon Knefelkamp

Les interventions d'orientation se basent principalement sur des contenus relatifs à la connaissance de soi et à la connaissance de l'environnement vocationnel, ainsi que sur la capacité de synthèse de ces deux composantes. La réalisation adéquate de cet exercice requiert la stimulation des processus de développement personnel et intellectuel puisqu'ils agissent simultanément dans l'activation du développement vocationnel. Ainsi, tout programme d'intervention en orientation se doit d'aider les gens à atteindre un niveau de complexité cognitive supérieur favorisant leur capacité d'évaluer leurs expériences personnelles, d'intégrer, d'interpréter et d'utiliser leurs connaissances reliées à leur personne et à leur environnement vocationnel. L'atteinte de cet objectif permet aux individus de s'impliquer davantage dans la résolution de problèmes vocationnels et de s'approprier les mécanismes de la prise de décision.

À l'encontre des processus d'apprentissage s'appuyant sur l'enseignement des contenus ou la modification de comportements, l'approche cognitive-développementale ainsi que les modèles d'intervention proposés par Knefelkamp soutiennent que le développement passe par des niveaux cognitifs supérieurs. Les modèles d'orientation tenant compte de ce postulat visent à faciliter le passage d'un stade à un autre et à promouvoir des changements d'ordre structurel, c'est-à-dire faisant appel à une nouvelle structure de pensée.

Ce mouvement devient maximal au moment où l'individu vit un conflit cognitif qui lui demande d'utiliser de nouvelles composantes cognitives dans certaines situations. Dans une telle démarche, les modes d'apprentissage significatifs créent un climat de dissonance cognitive dans lequel la personne se voit confrontée à ses limites et à ses incertitudes afin de déclencher une nouvelle forme de prise de responsabilités potentiellement aptes à résoudre les différents types de problèmes qu'il rencontre (Perry, 1970). Ainsi, l'interven-

tion en développement vocationnel se traduit par l'apprentissage de l'autonomie et de la prise de décision plutôt que par l'enseignement de contenus et de comportements.

4.1 Conditions facilitant le passage d'un stade à un autre

Afin de permettre le déclenchement d'une séquence de développement structurel, l'intervenant doit créer un climat de respect en fonction des particularités cognitives des personnes. Chacun des stades possédant des caractéristiques et des modes d'appréhension de la réalité différents, il importe d'identifier le stade de développement de la clientèle et d'y apporter les processus d'intervention, la structure de programme ainsi que le type de problème que ces personnes rencontreront. Les auteurs soulignent que l'évaluation des besoins et des caractéristiques des gens est nécessaire pour créer un environnement éducatif qui maximise l'acquisition d'habiletés et la croissance personnelle selon l'ordre hiérarchique de la séquence développementale. Les activités non adaptées à ces besoins pourraient amener un retrait de la part de l'individu confronté à un défi supérieur à ses possibilités.

L'identification des caractéristiques doit tenir compte de la complexité cognitive, de l'implication personnelle ainsi que d'un mode d'apprentissage préféré. Le Knetza (Knefelkamp, 1978), test qui permet d'identifier les stades de développement, s'avère un outil adéquat pour déterminer le niveau de complexité cognitive et d'implication personnelle des gens. De plus, Knefelkamp (1979) décrit le mode d'apprentissage préféré des personnes selon leur ressemblance aux six types de personnalité identifiés par Holland (1966) et propose des types d'activités congruents à leur approche éducative.

4.2 Interventions auprès des dualistes

Les résultats de deux années de recherche tendent à démontrer que le foyer de contrôle ressort comme facteur prin-

cipal différenciant les dualistes des relativistes (Knefelkamp et Slepitza, 1978). Les dualistes ont tendance à réduire leur anxiété en recherchant la vérité absolue, l'option "incontestable"; ils se ressourcent auprès de références extérieures pour définir leur choix. Les interventions auprès de ces étudiants doivent les amener à un développement en termes de complexité cognitive et plus particulièrement à considérer les explications divergentes comme étant légitimes. Ce but peut être atteint par la présentation d'activités ou de contenus permettant l'expression d'une diversité de contenus et de modèles d'apprentissage expérientiels qui incitent les étudiants à des périodes de réflexion et de discussion (Knefelkamp, 1975). Le journal personnel s'avère également un outil adéquat dans leur démarche, car il suscite l'émission d'idées émanant d'un vécu personnel différent d'un individu à l'autre. Toutefois, pour éviter un retrait de la part des sujets et respecter leurs traits personnels, il faut non seulement respecter une structure modérée dans l'intervention individuelle ou en groupe, mais également créer une atmosphère personnalisée dans laquelle les sujets apprennent à comparer, à donner des explications justificatives et à pratiquer leurs habiletés.

4.3 Interventions auprès des relativistes

Pour les relativistes, ceux-là qui déjà démontrent une conscience des explications divergentes, la croissance développementale s'exprime par la reconnaissance de la nécessité d'une implication personnelle et, ultérieurement, par l'habileté à s'impliquer sans assurance absolue des résultats inhérents à leurs choix. Les activités doivent permettre le développement des habiletés d'évaluation facilitant le choix des solutions de remplacement et de l'interprétation personnelle et vocationnelle des expériences vécues. Les changements de perceptions intervenus jusqu'à maintenant chez les sujets permettent aux intervenants de tempérer les structures éducatives et d'encourager les sujets à se rendre plus responsables de leurs apprentissages. Ces derniers perçoivent, d'une part,

l'éducateur comme un guide assurant une certaine continuité dans le processus et les pairs, d'autre part, comme une source légitime d'apprentissage.

5. Psychométrie et recherche

Knefelkamp (1978) a publié un manuel d'entraînement portant sur le codage issu de l'analyse des contenus des réponses émises à la passation du Knewi et du Knetza. Le Knetza, variation du protocole du Knewi, est une adaptation au niveau de la carrière.

Le Knetza (voir p. 200), dont la composition globale se traduit par des phrases à compléter, des essais thématiques sur la prise de décision vocationnelle et des questions sur des cas d'orientation, permet d'identifier les stades de développement vocationnel tels que les décrivent Knefelkamp et Slepitza (1978). Selon le stade atteint par l'individu, les réponses différeront en complexité cognitive et en implication personnelle. Le type de résultats analysés par Knefelkamp (1978) démontre les tendances générales suivantes.

Les personnes du stade 2 démontrent peu d'implication personnelle dans leur essai. Ils renvoient principalement aux résultats des tests, à l'information reçue par le conseiller ou aux autres ressources humaines ou documentaires.

Celles du stade 3 soulignent la quantité de facteurs à considérer pour faire un choix professionnel. On retrouve dans leurs essais de nombreuses énumérations de comportements et de variables sans qu'ils soient explicités. Elles expriment une certaine confusion.

Les personnes du stade 4 expriment des idées personnelles qu'elles commencent à analyser avec une certaine confusion. On retrouve fréquemment des termes comme "personnellement", "il devrait", "pourrait".

Les individus du stade 5 apprécient la diversité et essaient de donner un sens à leur confusion. Ils aiment jouer avec les idées.

En revanche ceux du stade 6 soulignent la nécessité de s'impliquer, de prendre des responsabilités pour ordonner leurs idées et leurs valeurs.

Les personnes du stade 7 démontrent et expriment un début d'implication dans leur cheminement de carrière mais n'ont pas expérimenté la conséquence de cette implication.

Enfin, celles du stade 8 expérimentent les conséquences de leur implication et se décrivent en fonction de leur processus, de leur engagement.

Conclusion

Knefelkamp propose une nouvelle approche en orientation, approche susceptible de permettre de mieux comprendre certaines conditions internes facilitant la prise de décision vocationnelle. Son apport vient du fait qu'elle ramène le concept de maturité vocationnelle à la base même des structures de pensée et des modes d'implication menant à l'agir plutôt que vers une tendance comportementale comme le définit Super (1963). Le retour aux conditions internes de développement assure une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les sujets lors de leur processus de prise de décision, certains comportements vocationnels perdant leur sens si la personne ne développe pas la capacité d'interpréter et d'analyser les différentes informations qu'elle acquiert par ses recherches. Comme l'exprime si bien Bégin (1979):

> "Quel que soit l'angle sous lequel il aborde la question vocationnelle, le sujet se retrouve infailliblement face à une masse d'informations (signifiants) parfois pertinentes, parfois pas du tout, parmi lesquelles il se doit de choisir, qu'il doit ordonner, organiser et finalement composer entre elles pour aboutir à une image de soi vocationnelle qu'il matérialisera par l'exercice d'une profession." (p. 173).

Ce schème d'étude, même s'il éclaire sur le regroupement des différentes composantes qui influencent le développement vocationnel au niveau structural, renseigne peu sur les bases pratiques de l'intervention qui a pour but la croissance développementale. Selon l'avis même de ces auteurs, des programmes et des instruments devront être développés pour aider les praticiens. Toutefois, il est possible d'identifier les exigences que ce type d'intervention demandera au conseiller dans sa pratique: un éducateur impliqué, prenant des risques, faisant preuve d'ouverture d'esprit et s'affirmant. Les programmes de formation devront donc amener les futurs conseillers à suivre également le mouvement de développement intellectuel et personnel.

L'étude du développement vocationnel dans le cadre de l'approche cognitive-développementale n'en est qu'à ses débuts. Cependant, les études de Knefelkamp, ainsi que celles de Bégin au Québec portant plus spécifiquement sur le système cognitif comme médiateur dans l'organisation professionnelle et personnelle d'un individu, conduisent à une compréhension plus approfondie du développement vocationnel.

Le Knetza

Le test Knetza comprend des phrases à compléter, des essais thématiques sur la prise de décision vocationnelle et des questions sur des cas d'orientation. Voici un exemple d'essai thématique auquel les sujets ont à répondre.

> "Une des orientations majeures dans la vie des individus est la question de choix de carrière et de prise de décision vocationnelle. Chaque individu aborde cette tâche différemment. Discutez en détails de toutes les choses que vous considérez lorsque vous abordez cette question. Il nous serait utile que vous puissiez discuter des aspects de votre réponse avec le plus de détails et d'exemples possibles."

TROISIÈME PARTIE

QUELQUES REGARDS CRITIQUES SUR LE COURANT COGNITIF-DÉVELOPPEMENTAL

CHAPITRE IX

UN POINT DE VUE BEHAVIORISTE

Raymond P. Hébert

Comme on le sait, la psychologie behavioriste trouve ses origines à l'époque où Pavlov faisait ses travaux sur la réflexologie animale. Watson a été, comme héritier de la pensée et de la méthodologie pavloviennes, le premier psychologue à parler d'une science du comportement (behavior en anglais) d'où les termes "behaviorism" et behaviorisme en français.

Ces deux psychologues sont arrivés à la conclusion qu'en observant les types de stimuli qui déclenchent tels types de réponses, il est possible d'expliquer pourquoi les personnes agissent comme elles le font. C'est, dans son essence, l'expression du conditionnement classique. Cette conclusion est devenue le fondement de ce qu'on appelle la théorie stimulus-réponse (S-R) du comportement humain.

Cependant, il se présente un problème. En effet, dans de nombreuses situations, les meilleurs observateurs ne parviennent pas à identifier de façon précise quel stimulus est à l'origine d'un comportement observé. La théorie S-R perd alors un peu de sa force parce qu'elle ne peut pas expliquer, comme une bonne théorie doit le faire, tous les phénomènes observables (dans son champ d'étude).

Il faut donc reconnaître que certains stimuli sont en opération sans qu'on puisse les localiser. Dans les années trente, Skinner propose une solution à ce problème. Selon lui, il n'existe pas une seule forme de conditionnement mais deux. La première est celle du conditionnement classique à la Pavlov. La deuxième, beaucoup plus fréquente chez l'humain, selon Skinner, est celle du conditionnement opérant. Dans ce

type de conditionnement, ce n'est pas un stimulus précis qui déclenche un comportement; ce sont plutôt les conséquences de gestes ou d'autres comportements qui contrôlent les actions futures d'une personne. Cela signifie, par exemple, que, si les conséquences d'un comportement sont de la classe des récompenses, il est très probable que l'action ou le comportement va être répété si la personne est mise dans la même situation. Par contre, si la conséquence est de nature punitive, le comportement ne sera probablement pas répété.

C'est ainsi que l'on peut comprendre, de façon générale, la théorie du conditionnement opérant. Cette théorie, comme toute théorie, comporte nécessairement des conséquences ou applications dans la vie concrète et, plus spécifiquement, dans l'explication de l'évolution des humains.

En toute logique, cela conduit à la conclusion que, si les actions, attitudes et pensées sont le résultat de multiples conditionnements (positifs et négatifs), le style de vie ou la personnalité d'un individu n'est qu'un ensemble complexe d'habitudes façonnées par l'environnement de cet individu.

Ceci nous amène à poser la question de l'hérédité et de l'environnement, vieille controverse à laquelle n'échappe aucune des sciences humaines.

Les behavioristes ont toujours été critiqués parce qu'ils sous-estimaient le rôle de l'hérédité dans le développement de la personne. C'est le cas de Watson qui a déjà dit qu'il pourrait choisir au hasard n'importe quel enfant en santé et en faire ce qu'il voudrait - un médecin, un avocat, un artiste, un mendiant ou un voleur. C'est là l'expression d'un refus du rôle de l'hérédité comme facteur d'évolution de la personne que Skinner a déploré officiellement plus tard.

Pour lui, la "drive" ou pulsion (certains diraient "instinct") la plus fondamentale de l'espèce humaine est celle de la survie, c'est-à-dire que toutes les actions de l'individu

sont conçues et faites dans le but d'assurer la continuation de la vie de l'individu et de l'espèce. Skinner reconnaît l'existence chez l'humain de deux caractéristiques héréditaires: l'adaptation et le changement. L'adaptation est en relation avec ce qu'on pourrait appeler les facteurs stables de l'environnement comme les conditions du climat, la nature des prédateurs, les possibilités et probabilités des maladies, etc. Ces conditions de l'environnement sont relativement stables et les espèces qui ont vécu de nombreux siècles dans ces conditions ont hérité de certains traits d'adaptation à ces conditions et qui leur permettent de survivre. Ces traits héréditaires pouvant être les diverses sortes de fourrures, de plumes ou autres formes de protection, contre les excès du climat environnant, un ensemble de réflexes qui permettent d'avertir les autres membres de l'espèce de la présence de prédateurs...

Mais il arrive fréquemment que les conditions de l'environnement ne peuvent pas être prédites ou prévues directement. Dans ces conditions, dit Skinner, il n'est pas utile d'hériter d'un réflexe ou d'un instinct très spécifique. Ce qu'il faut plutôt, c'est une capacité innée (ou héréditaire) de changer un ou plusieurs comportements selon les réactions de l'environnement. Ceci signifie qu'une espèce peut hériter d'une capacité d'apprentissage, c'est-à-dire de l'habileté de profiter des conséquences de ses comportements. C'est ce deuxième type de traits héréditaires que Skinner considère comme le plus important pour l'espèce humaine et on peut expliquer, dit-il, le haut niveau d'intelligence ou d'adaptabilité de l'humain par un potentiel remarquable de conditionnement opérant.

En résumé, Skinner ne nie pas l'existence de quelques traits héréditaires, mais il n'a jamais précisé ce qu'étaient selon lui ces quelques éléments de l'humain qui ne sont pas appris. Cette précision sur la pensée de Skinner permet maintenant de voir comment il considère le développement de la personne.

Pour Skinner, le développement de la personne doit être considéré comme une séquence continue et quantitative d'actes conditionnés. Il ne reflète pas nécessairement l'idée que l'ensemble des comportements puisse être étudié en termes d'âge de développement ou de passages quelconques dans l'évolution temporelle. Il croit plutôt qu'il est préférable, en termes de précision, de considérer les étapes du développement comme une série de petits changements quantitatifs. Il ajoute qu'il n'est pas très profitable, en termes d'explication du comportement, de se centrer uniquement sur ce qui se passe à tel ou tel âge et d'ignorer le pourquoi de ce qui peut être observé. En un mot, Skinner critique l'explication cognitive-développementale du développement comme une série de bonds qualitatifs suivis de plateaux et il considère que les structuralistes[44] n'expliquent pas vraiment le pourquoi des changements observés lorsqu'ils invoquent comme principe de loppement un principe de maturation interne associée à un code temporel génétique. En fait, ce qui intéresse Skinner et ses autres collègues behavioristes est beaucoup plus l'aménagement ou le contrôle du développement que la description de ces développements lorsqu'ils se produisent.

1. Conception skinnérienne du développement de l'enfant

Voici une idée de la psychologie générale de l'éducation des enfants telle que la conçoit Skinner. Cet auteur l'a déjà présentée en détails dans un ouvrage peu connu du monde francophone mais qui est très évocateur pour le public américain. Cet ouvrage, **Walden Two** (1948), est une sorte de manifeste pour une éducation utopique; il fait référence au livre de Thoreau, journaliste rebelle et utopiste de la Nouvelle-Angleterre qui, vers la fin du 19e siècle, a proposé un mode de pensée et un style de vie que l'on qualifierait aujourd'hui de "marginal". Son ouvrage, **Walden**, a inspiré à Skinner son propre titre **Walden Two** pour signifier la portée inusitée d'une éducation basée sur le concept de "behavioral engineering", c'est-à-dire sur le conditionnement opérant contrôlé.

Walden Two est donc une communauté utopique dans laquelle les garçons et les filles ne sont pas élevés dans la famille mais dans des centres d'éducation communautaires jusqu'à l'âge de la puberté. Vers l'âge de 13 ans, les adolescents et les adolescentes, individuellement ou en paires, s'établissent dans les maisons qu'habitent les adultes de Walden Two.

La vie des enfants est conçue selon une séquence de cinq phases d'évolution: 1) de la naissance à 1 an (lower-nursery stage), 2) de 1 an à 2 ans (upper-nursery stage), 3) de 3 à 6 ans (middle-childhood phase), 4) enfance avancée, 7 à 13 ans et 5) adolescence après 13 ans. Ces stades, ou phases, rappelons-le, ne sont pas des changements de structures tels que le proposent les cognitivo-développementalistes; ils ne sont que des concepts utiles pour décrire une certaine réalité.

Pendant cette période d'évolution, il est important, selon le concept du conditionnement opérant contrôlé, de combler les besoins des enfants le plus rapidement possible et ceci le plus complètement possible, surtout durant les premières années de vie. Puis, très graduellement, les tracasseries et les exigences de la vie normale sont présentées selon un rythme contrôlé scientifiquement de telle sorte que l'enfant arrive à maîtriser ces situations sans qu'il en retire des sentiments négatifs. Selon Skinner (1948) (voir Thomas, 1979), ce programme de conditionnements opérants contrôlés a pour but d'encourager

> "des émotions productives et enrichissantes comme la foi et l'amour [...], par opposition au désespoir et à la haine ainsi que les excitations de haut voltage telles la rancoeur, la peur et l'agressivité qui sont certainement quantitativement et qualitativement disproportionnées face aux besoins de la vie moderne; tout cela constitue un immense gaspillage et un danger certain."

À Walden Two, en somme, ce type d'émotion négative qui engendre la misère psychologique est presque inconnu.

Cette programmation scientifique permet aux enfants de s'ajuster graduellement à la vie dans un climat contrôlé de relations sociales plaisantes qui leur permet de devenir des travailleurs beaucoup plus productifs que dans d'autres milieux et ce, parce qu'ils peuvent persévérer dans une tâche sans souffrir de ces multiples contretemps émotionnels qui affligent la majorité de la population. Ces enfants sont dirigés vers de nouveaux horizons parce qu'ils sont exemptés des émotions caractéristiques de la frustration et de l'échec.

Cela permet de comprendre l'expression mentionnée au début de ce chapitre affirmant que la personne n'est qu'un ensemble d'habitudes acquises de l'environnement (physique et social). Le changement dans cette théorie est seulement un changement de premier ordre (voir chapitre I). Il n'y a pas de changement de structure, c'est-à-dire de changement de deuxième ordre. Cette vision du développement suppose que l'évolution d'une personne se fait par une cumulation de petits changements, ce qui permet de dire que la personne est la totalité de ses apprentissages issus de conditionnements.

2. La théorie de l'apprentissage social

En complément à cette théorie que l'on qualifie habituellement de stimulus-réponse (S-R), certains behavioristes considèrent qu'il est possible et utile de prendre en considération certaines fonctions de médiation de l'organisme, c'est-à-dire la personne, entre le stimulus et la réponse. Cette théorie présentée sous la forme abrégée de S-O-R est appelée aussi théorie de l'apprentissage social; elle a été explicitée et diffusée surtout par Bandura (1977).

Pour le behavioriste social, il est important, pour expliquer les comportements humains, d'étudier la personne dans ses relations avec d'autres personnes et de minimiser les résultats des expériences de laboratoire avec des animaux, expériences sur lesquelles sont basés de nombreux principes de la théorie S-R. Le mouvement de l'apprentissage social a tenté

d'offrir une synthèse équilibrée entre la psychologie cognitive (et ses concepts mentalistes) et les principes de la modification des comportements, ainsi qu'une analyse des influences sociales sur le développement humain.

Comme ce volume porte surtout sur le développement de la personne, il apparaît inutile de présenter tous les aspects de la théorie de l'apprentissage social qui met l'accent, comme celle de Skinner et ses collègues, surtout sur l'apprentissage. En fait, la théorie de Bandura (1977) s'attarde très peu au concept même de développement. L'apport de cet auteur est de clarifier certains points controversés de la théorie S-R. Voici en quoi ils peuvent façonner la vision du développement humain.

Le premier sujet de dissension entre ces deux écoles du behaviorisme porte sur l'origine des comportements nouveaux. On se rappelle en effet que Skinner affirmait que l'apprentissage d'un nouveau comportement est le résultat d'une coïncidence, c'est-à-dire qu'une réponse (comportement) est suivie par une conséquence positive ou négative et que cette conséquence peut renforcer la réponse émise. Bandura propose une autre explication de ces apprentissages. Pour lui, l'enfant apprend surtout par imitation des modèles (personnes) qui se trouvent dans son environnement. L'enfant essaie de reproduire ce qu'il observe. En fait, il semblerait que l'enfant (et l'adulte tout au long de sa vie) est toujours à la recherche d'informations qui deviennent de réelles expériences cognitives qui sont emmagasinées dans la mémoire afin d'être utilisées plus tard, à des moments opportuns.

Selon ce point de vue, que le sens commun des non-spécialistes de la psychologie n'aurait aucune hésitation à accepter, il y a une part d'intentionnalité dans la personne. Ce postulat illustre assez bien une certaine tendance de la théorie de l'apprentissage social vers une thèse plus ou moins cognitiviste.

Cette théorie reconnaît aussi l'importance, pour la personne qui apprend, de l'attention sélective comme moyen dans l'imitation des modèles. Cela signifie que l'enfant ou l'adulte doit centrer son attention sur un nombre limité de stimuli que lui fournit son ou ses modèles à imiter. Cette opération psychologique suppose aussi que certains stimuli ou éléments de stimuli doivent être éliminés pour qu'il y ait apprentissage.

De plus, les stimuli "retenus" doivent être traités par un code sémantique pour qu'ils puissent être emmagasinés en mémoire. Mais ces informations codées et mémorisées peuvent être perdues pour la personne à moins qu'elle ne se confectionne certaines techniques de mémorisation comme la révision ou la pratique mentale (rehearsal) ou celle de l'association de codes multiples pour consolider un mot ou une image d'un événement quelconque.

Enfin, Bandura affirme que ce processus d'apprentissage par imitation de modèles doit comporter un aspect motivationnel. Skinner affirmait que les renforçateurs ont comme fonction de conditionner (façonner) automatiquement un comportement. Pour le behavioriste social, il ressort que le renforçateur doit être vu comme une opération d'information et de motivation pour la personne qui apprend. L'aspect informatif signifie que les conséquences punitives ou récompensantes disent à l'enfant ou à l'adulte dans quelles circonstances il serait souhaitable de faire telle ou telle chose dans le futur. En d'autres mots, les conséquences porteuses d'information permettent à la personne de faire des prédictions quant aux possibilités qu'un geste quelconque apporte des résultats plaisants ou déplaisants.

En ce qui concerne la motivation, Bandura fait remarquer que les enfants ont plus de chances d'apprendre un comportement modelé s'ils valorisent les conséquences qu'un comportement semble produire. Par exemple, si un enfant désire obtenir l'approbation de son professeur et remarque que celui-ci

félicite les élèves qui épellent bien, alors il sera motivé à porter attention aux mots enseignés durant la semaine et à pratiquer afin de les mémoriser pour la leçon à venir.

On trouve donc chez Bandura, et chez d'autres théoriciens du behaviorisme social, des concepts comme attention sélective, codage sémantique, techniques de mémorisation et motivation, tous des concepts qui ne font pas partie de la théorie de Skinner. Ces différences théoriques, bien vérifiées empiriquement d'ailleurs, nous amènent à questionner Bandura sur le concept de développement. Tout comme Skinner, Bandura ne conçoit pas l'évolution de la personne comme une série de stades; il considère que la croissance cognitive et sociale d'un individu est une accumulation graduelle de possibilités nouvelles de réponses, ce que l'on pourrait qualifier de répertoire behavioral, pour une variété de plus en plus grande de situations.

Ainsi prend fin cette comparaison des thèmes essentiels de la thèse behavioriste avec le courant cognitif-développemental, l'objet principal de ce volume. Ceci limite l'espace consacré à ce sujet, d'autant plus que les behavioristes eux-mêmes ne sont pas très bavards sur la question du développement, préférant s'attacher principalement aux lois de l'apprentissage. Le lecteur intéressé à parfaire ses connaissances sur le behaviorisme pourra cependant consulter les nombreux écrits que ce mouvement a produits.

CHAPITRE X

ACTUALISATION ET DÉVELOPPEMENT: CONTRASTES ET COMPLÉMENTS

Jacques Limoges

1. Caractéristiques de la psychologie d'actualisation

Pour établir un parallèle entre les théories cognitives-développementales et les théories d'actualisation, il importe de cerner les principaux éléments des théories psychologiques d'actualisation. Parmi les tenants de ce courant psychologique, on compte des noms aussi prestigieux que Maslow, Rogers, Perls et, plus près de nous, St-Arnaud, Artaud et Anger, pour n'en citer que quelques-uns.

Selon St-Arnaud (1982), d'autres étiquettes sont quelquefois utilisées pour décrire les théories d'actualisation; il s'agit de termes telles la troisième force, la psychologie existentielle, humaniste ou perceptuelle. Mais afin d'éliminer tout risque d'ambiguïté ou de confusion de concepts, il nous semble préférable d'utiliser l'expression **théorie d'actualisation** pour décrire les conceptions psychologiques qui voient l'être humain comme ayant, entre autres, les éléments essentiels suivants.

a) Chaque homme possède une structure intérieure qui est en partie "naturelle", innée et, en un sens, inaltérable ou du moins douée de stabilité.

b) La structure intérieure de chacun est à la fois unique et commune à l'espèce.

c) Il est possible d'étudier scientifiquement cette structure intérieure et de découvrir ce qu'elle est.

d) Cette structure intérieure, pour autant qu'il soit possible de la connaître, contrairement à la conception psychanalyste, ne semble pas de prime abord intrinsèquement et nécessairement mauvaise ou dégénérée. Les besoins fondamentaux concernant la vie, la sécurité, la propriété, l'affectivité, l'estime des autres et de soi, la réalisation personnelle, les émotions humaines fondamentales et les capacités humaines essentielles sont neutres, prémoraux ou même positivement bons. L'agressivité, le sadisme, la cruauté, la malice ne semblent pas être des éléments primaires, mais constituent plutôt de violentes réactions à la frustration des besoins et des émotions. La colère n'est pas mauvaise en elle-même, pas plus que la peur, la paresse ou l'ignorance. Bien sûr, celles-ci peuvent conduire à un comportement mauvais, mais elles ne le provoquent pas nécessairement. La nature humaine est loin d'être aussi mauvaise qu'on l'a pensé. On peut dire que les possibilités de la nature humaine sont habituellement minimisées.

e) S'il est vrai que les structures psychiques sont bonnes ou neutres plutôt que mauvaises, il vaut mieux leur permettre de s'exprimer plutôt que de les réprimer. Si nous les laissons nous guider, nous agissons d'une manière saine, fructueuse et bienfaisante.

f) Lorsqu'un élément essentiel de la personnalité est ignoré ou réprimé, la maladie se manifeste quelques fois de façon évidente, d'autres fois par une voie détournée, immédiatement ou au bout d'un certain temps.

g) Les structures intérieures n'ont pas la force, la puissance, l'infaillibilité de l'instinct animal; elles peuvent être affaiblies par les habitudes, les pressions culturelles, les attitudes mauvaises.

h) Malgré leur fragilité, ces structures disparaissent rarement chez les personnes normales et même chez les malades. Réprimées, elles persistent secrètement toujours prêtes à se manifester de nouveau.

i) Nous pouvons associer à ces conclusions la nécessité de la discipline, de la privation, de la frustration, de la souffrance et du tragique. L'expérience de ces réalités est souhaitable dans la mesure où elles révèlent, promeuvent et accomplissent notre structure psychique. Il est tout à fait évident qu'elles sont en relation avec la réalisation personnelle et le renforcement du moi, partant avec la saine estime de soi et la confiance en soi.

> "La personne qui n'a pas conquis, résisté et surmonté, doute toujours de pouvoir le faire. Cela concerne non seulement la possibilité d'affronter les dangers extérieurs, mais aussi l'aptitude à contrôler ses propres pulsions, à différer leur satisfaction et à ne pas être effrayé par elles." (Maslow, 1972, p. 3-5).

Selon ce dernier, ces éléments recueillent l'assentiment des tenants de la psychologie de l'actualisation. D'ailleurs, St-Arnaud, (1982) les a traduits en énoncés généraux pour des fins de recherches.

À partir de ces éléments s'élaborera maintenant le parallèle suivant entre les points de vue réciproques des courants cognitif-développemental et d'actualisation.

Kohlberg et Mayer (voir Mosher, 1979; Landry, 1977 et Limoges, 1981) ont tour à tour résumé le point de vue et surtout les critiques cognitives-développementales de la psychologie de l'actualisation. Premièrement, les cognitivo-développementalistes voient dans la psychologie de l'actualisation un prolongement du romantisme de Rousseau. Dans les deux cas, on considère que, au départ, l'individu est neutre et même foncièrement bon (élément d). Ce qui le rend mauvais, c'est

son contact avec l'environnement qui, lui, est mauvais (Rousseau, 1966). Pour qu'un individu soit bon, il faudrait que son environnement le soit aussi! D'où la conclusion logique à l'effet qu'il est souhaitable que l'individu tente d'interagir avec son environnement et, si nécessaire, qu'il aille jusqu'à s'en créer un adapté à ses besoins (élément e).

Deuxièmement, l'interaction de la personne avec l'environnement est aussi minimisée du fait que les théories d'actualisation considèrent que l'individu possède une force interne (élément a) qui le pousse à s'actualiser. À cause de la croyance à cette force interne, il s'ensuit que l'environnement ne joue qu'un rôle secondaire.

Comme le précise si bien Rogers (1973),

> "L'opération de la tendance actualisante a pour effet de diriger le développement de "l'organisme" dans le sens de l'autonomie et de l'unité, c'est-à-dire dans un sens opposé à celui de l'hétéronomie qui résulte de la soumission aux vicissitudes de l'action des forces extérieures. Notre définition de la tendance actualisante et celle qu'Angyal donne de la vie sont pratiquement identiques: "La vie est un processus autonome qui se joue entre l'organisme et le milieu. Ce processus ne vise pas simplement à préserver la vie. Il tend sans cesse à dépasser le statu quo de l'organisme. La tendance à l'expansion de l'organisme est continue et impose sa détermination autonome à un domaine toujours croissant d'événements"[...] Il ressort de ces propositions que l'enfant, tel qu'il est conçu ici, est équipé d'un système inné de motivation (la tendance à l'actualisation, propre à tout être vivant) et d'un système inné de contrôle (le processus d'évaluation "organismique") qui, par voie de communication interne automatique, maintient l'organisme au courant du niveau de satisfaction des besoins émanant de la tendance à l'actualisation." (p. 172-173).

Par analogie, l'individu est une sorte de fleur qui a inscrit en elle tout le plan de son développement. Comme elle, il est en quelque sorte déterminé par des règles innées

de croissance. Ceci amène les théoriciens de l'actualisation à mettre l'accent sur la maturation ou l'actualisation plutôt que sur le développement. Tout contact avec l'extérieur qui ne favorise pas la maturation réduit la tendance à l'actualisation (élément e).

Certains critiques ont décrié cette minimisation de l'environnement, car cela peut engendrer une exploitation de l'environnement. Ainsi, si cet environnement est favorable, on l'utilise, voire on en abuse, mais s'il n'est pas nourrissant on n'a qu'à aller ailleurs... Nuttin (1981) qualifie cette attitude d'impasse puisqu'elle ne comporte aucune dimension temporelle et que tout est fait en fonction du présent. Quant à Gross (1979), Schur (1976) et Rondeau (1981), ils la qualifient d'immorale du fait qu'elle réduit l'environnement, incluant les êtres humains que côtoie l'individu, à un statut de "garde-manger". Parmi les exemples démontrant cette immoralité se range le cas de celle qui fait de la prostitution pour payer sa thérapie ou de celui qui fait un vol de banque par souci de s'affirmer. Dans une autre optique, les tenants des théories d'actualisation appliquées à l'orientation sont forcés d'admettre que Hitler remplit tous leurs critères de maturité vocationnelle (maximalisation de ses habiletés, reconnaissance sociale, impact significatif sur son milieu, etc.) et que, s'ils sont logiques avec eux-mêmes, ils devraient le citer en exemple! Selon la critique cognitive-développementale, le concept d'actualisation est soutenu par la thèse darwiniste selon laquelle le monde appartient aux plus forts, thèse élitiste qui conduit à des abus comme ceux décrits plus haut.

Troisièmement, l'élément b précise que l'individu est à la fois unique et semblable aux autres individus. La critique cognitive-développementale est que les tenants de l'actualisation, dans une large mesure, ne retiennent de fait que le premier segment de cet élément, à savoir que chaque individu est unique. Il en résulte que toute action collective ou de con-

certation est minimisée, découragée entraînant ainsi l'atrophie de la conscience sociale.

Quatrièmement, selon les théoriciens de l'actualisation, la fin ultime de l'actualisation constitue une apothéose, une plénitude. Pour Maslow, une personne actualisée:

a) a une perception plus adéquate de la réalité et des relations harmonieuses avec cette réalité;

b) s'accepte et accepte les autres tels qu'ils sont;

c) est spontanée, simple et naturelle;

d) est centrée sur les problèmes (c'est-à-dire suit une mission sociale);

e) garde un certain recul et a besoin de se retrouver régulièrement;

f) est autonome et indépendante de sa culture et de son environnement;

g) conserve une fraîcheur dans ses appréciations;

h) a des expériences intenses ou mystiques;

i) a des relations solides et profondes avec quelques personnes;

j) est démocratique;

k) a des standards moraux clairs, mais pas nécessairement conventionnels;

l) est "philosophe" et humaniste non hostile;

m) est créative, sans référence à un talent spécifique;

n) transcende toute culture spécifique et résiste à l'endoctrinement culturel[48].

En refaisant les mêmes analyses faites par Maslow, en ce qui a trait à la finalité de l'actualisation, Coan (1977) arrive à des listes à peu près semblables pour Rogers, Perls et les psychologues humanistes en général.

Or, selon les tenants de l'actualisation, chaque individu se situe plus ou moins proche de cet idéal, quels que soient son âge ou sa condition. L'idéal est commun à tous: enfant ou adulte, riche ou pauvre, infirme ou prisonnier. Au dire des cognitivo-développementalistes, cette conception ne prend pas en considération la réalité du développement humain. Pour appuyer leur critique, ils affirment, à titre d'exemple, que tout intervenant auprès de jeunes est conscient que l'on ne peut exiger la même chose de tous et qu'un idéal unique n'est ni possible ni souhaitable. Impossible, car ce serait vouloir qu'un adolescent qui se réfugie dans un groupe de pairs pour y trouver support, confiance et approbation puisse du même coup s'affirmer et être autonome! Au contraire, comme le dit si bien Erikson (1968), cet adolescent a besoin de cette dépendance pour se développer psychologiquement et pour résoudre son conflit de génération, même si cet acte, en soi, l'éloigne de l'autonomie. Impossible aussi, car, comme le souligne si bien Loevinger (1976), ce serait admettre que le prisonnier qui se voit imposer un horaire pour le reste de sa vie et qui, par conséquent, ne pourra plus jamais user de son autonomie ne pourra jamais s'actualiser! Enfin, non souhaitable pour cet enfant de deux ans qui irait à sa perte si ses parents décidaient de le laisser autonome à un carrefour achalandé.

Pour faire ressortir à quel point la conception d'actualisation diffère de la conception cognitive-développementale, Loevinger (1970) a fait une comparaison entre les étapes du processus psychothérapeutique telles que conçues par Rogers et

les stades du développement du moi (tableau I). Il ressort de cette comparaison, par exemple, que les adolescents qui se trouvent en grande majorité au stade I - 3/4 du développement du moi ne peuvent atteindre que l'étape 3 du processus psychothérapeutique selon Rogers. Tout dépassement de cette étape-ci exige un changement structurel qualitatif du moi qui requiert du temps, de la maturation et surtout de l'interaction (Limoges et Paul, 1981) et selon Rogers (1961), un processus thérapeutique complet implique sept étapes. Face à ces mêmes adolescents, les tenants de l'actualisation sont forcés de dire: "Espérez! Un jour, vous y arriverez" ou encore, comme St-Arnaud (1982), ils doivent reconnaître honnêtement que la psychologie de l'actualisation est à toute fin pratique réservée à ceux de plus de vingt ans.

Il n'est donc pas surprenant alors, disent les cognitivo-développementalistes, que les tenants de l'actualisation, souvent suite à des efforts méritoires, en viennent d'abord à éviter ces clientèles de jeunes, ou tout individu trop près du pôle non actualisé (Rondeau, 1981), ensuite à délaisser le travail auprès des groupes, surtout les groupes moyens comme les classes et, enfin, à aider ceux qui n'ont pas vraiment besoin d'aide (Rondeau, 1981; Gross, 1979). Or, de dire les critiques cognitives-développementales, une théorie psychologique est bonne dans la mesure où elle explique le plus de phénomènes humains possible et dans la mesure où elle couvre toutes les étapes de la vie, de la naissance à la mort.

Cinquièmement, pour les mêmes raisons qu'au point précédent, les théories d'actualisation reposent sur un modèle statique, c'est-à-dire identique pour tous, et le même à tous les âges de la vie. De fait, ce modèle est essentiellement bipolaire, créant un continuum entre le point actualisé et le point non actualisé (élément h); sur ce continuum, on retrouve tout le monde. Un tel modèle amène à considérer le développement humain essentiellement de façon quantitative, c'est-à-dire qu'un individu est plus ou moins actualisé ou, pour employer le vocabulaire de St-Arnaud (1982), cet individu a un

"soi intégré plus ou moins large". À ce sujet, la psychologie de l'actualisation est beaucoup plus près du behaviorisme que de la psychanalyse.

Si donc le développement est une question de "plus", on ne sera pas surpris de retrouver chez certains tenants de l'actualisation des attitudes et comportements propres à tout grand consommateur (Limoges, 1981; Rondeau, 1981):

- premier arrivé premier servi,
- celui qui a les moyens peut tout avoir,
- consommer plus vite pour en voir plus,
- comparaisons et compétition avec les autres,
- sources d'approvisionnement intarissables,
- recherche de l'exclusif,
- recherche du summum,
- etc.

Il serait facile d'énumérer des exemples confirmant ces attitudes et comportements, mais l'exercice nous paraît superflu ...

Une dernière critique des théoriciens cognitivo-développementalistes de la psychologie de l'actualisation est que celle-ci s'attarde aux anecdotes de l'existence humaine sans jamais en abstraire une compréhension plus globale et solide. Des auteurs comme Perls décrivent leur "théorie" en citant et en alignant cas après cas. C'est une psychologie du "quoi" et du "comment" qui reste muette quant au "pourquoi". À cause de cela, les tenants de l'actualisation sont aux prises avec un concept peu commode et inopérant: la réversibilité... Car,

que vaut et que donne toute intervention si on ne peut prédire les suites, c'est-à-dire le pourquoi?

La critique cognitive-développementale de la psychologie d'actualisation est cinglante à bien des égards mais, lorsqu'on prend la peine de voir l'autre côté du miroir, on découvre qu'elle est de bonne guerre. En effet, comme on le verra dans la prochaine partie, les tenants de l'actualisation ont autant de critique à faire au sujet de la psychologie cognitive-développementale. Malheureusement, ces "reproches" adressés à la psychologie cognitive-développementale ne sont pas encore pleinement articulés de sorte qu'il faudra dans certains cas dire: "Voici le reproche que pourrait faire..." Et comme ce livre porte sur les théories cognitives-développementales, il nous est apparu "convenable de faire suivre ces critiques réelles ou hypothétiques de quelques commentaires.

2. Point de vue des tenants de l'actualisation sur la psychologie cognitive-développementale

La première critique que pourraient faire les tenants de l'actualisation à la psychologie cognitive-développementale, c'est d'être trop cognitive, de faire que tous les aspects psychologiques (affectif, moral, social, etc.) sont réduits à un état de réflexion et de rétro-analyse. En effet, pour savoir quel est le stade moral d'un individu, Kohlberg doit lui demander pourquoi il agirait ainsi; il en est ainsi pour Selman et les autres. Les tenants de l'actualisation pourraient dire que le courant cognitif-développemental est victime d'un réductionnisme holiste! Cette critique serait de taille et actuellement sans réponse, sauf que des études en biofeedback conduisent aussi à ce même paradoxe quant à l'affectivité! Ainsi lorsque les indices corporels sont contrôlés: rythme cardiaque, contraction des muscles, sécrétion cutanée, etc., on ne trouve guère de différence significative entre une expérience de joie, de tristesse, de colère, de tendresse, etc.

Comme l'affirment Hirst et Peters (1970) et plus récemment Selman (voir Lickona, 1976),

> "Les émotions telles la jalousie, la culpabilité, la pitié et l'envie n'existent pas sans référence à des concepts moraux et sociaux tels les lois, la propriété, les droits... La tendance à minimiser l'importance de la cognition dans le domaine affectif a fait qu'on a négligé les aspects particuliers de la compréhension interpersonnelle; celle-ci est pourtant un mode expérientiel majeur dans la reconnaissance de ses émotions et motivations aussi bien que dans la reconnaissance de celles des autres." (p. 311).

La deuxième critique irait dans le sens que les cognitivo-développementalistes ignorent l'affectif de l'expérience humaine. De fait, cette critique a été formulée à plusieurs reprises par le groupe de "clarification de valeurs", particulièrement par Kirschenbaum (1973) et Goodman (1970) ou, dans une large mesure, par Purpel & Ryan (1976). Cette critique est valable. Par conséquent, des efforts ont été tentés pour remédier à cette lacune, soit en reconsidérant autant le contenu analysé par les "pourquoi" (Fenton, 1976) que la structure du pourquoi lui-même (Scharf, 1978; Mosher 1979), soit en ajoutant au pourquoi une méthodologie proaffective (Erickson, 1979; Limoges, 1981).

La troisième critique dit que les cognitivo-développementalistes nivellent toutes les différences personnelles; ceci leur permet de proclamer que leurs stades sont universels et irréversibles. De fait, plusieurs recherches attestent cela. Mais la critique vaut dans la mesure où on ne distingue pas la structure du contenu d'une chose. Ainsi un entrepreneur en bâtiment peut affirmer qu'il fait des maisons uniques, exclusives et pourtant elles ont toutes un solage, des murs, un toit. Comme la distinction structure-contenu ne fait pas partie de la problématique de la psychologie de l'actualisation, cet argument leur semble irrecevable. Alors que les étapes de développement (structure) sont identiques pour tous et arrivent toujours dans le même ordre, chaque individu, compte tenu

de son passé et de son présent, donne à chacun de ces stades une teinte (un contenu) bien personnelle et aussi très significative. Comme Rest (1974), Turiel (1978) et Limoges (1981) l'ont démontré, négliger ce contenu est aussi dommageable que de négliger la structure parce que cela engendre l'impasse et le déséquilibre.

La quatrième critique, formulée cette fois-ci encore par Kirschenbaum et Goodman, se résume au fait que les cognitivo-développementalistes ont une bonne compréhension des structures, mais ne savent pas trop s'en servir en éducation et en thérapie. Kohlberg (1973) leur a donné raison là-dessus jusqu'à ce que Blatt (1973) développe la technique des dilemmes moraux et, d'une façon plus large, pour l'ensemble des théories cognitives-développementales, la technique du "stade plus un" c'est-à-dire l'intervenant réagit et agit à partir du stade suivant de celui du client ou de la majorité du groupe (Galbraith, 1976; Ladenburg, 1978; Limoges, 1981). Plusieurs recherches démontrent d'ailleurs l'efficacité de cette méthodologie (Mosher, 1980).

Une dernière critique, cette fois formulée par Nisbet (1972), dit qu'il est impossible, en psychologie, de confirmer l'existence de stades. Selon cet auteur, le fait qu'un observateur reconnaît ou ne reconnaît pas de stades dépend uniquement de la fréquence de ses observations. Ainsi une observation continue mène à une vision uniforme du phénomène et quantitative du changement (c'est-à-dire il y en a plus qu'auparavant) alors que des observations sporadiques, par exemple aux trois ans, mènent à la reconnaissance de changements significatifs et qualitativement différents d'une observation à l'autre.

Nisbet ajoute que, lorsqu'on prend la peine de prendre du recul, en recourant par exemple à un point de vue historique ou sociologique, toutes ces différences dites qualitatives disparaissent et l'attribut de "persistance" est approprié, rejoignant ainsi le concept de stabilité. À Nisbet, comme aux

behavioristes, les cognitivo-développementalistes répondent qu'il peut faire faire à un enfant autant d'opérations préformelles qu'il le veut, et il verra que cela ne permet pas à cet enfant d'accéder au stade formel! Pour arriver à ce dernier, ce qu'il faut à cet enfant, ce sont des opérations impliquant des dissonances cognitives et, partant, qualitativement différentes des opérations préformelles.

De part et d'autre du médaillon, les listes de "critiques" pourraient s'allonger, mais celles soulevées ici suffisent à montrer que les deux courants sont complémentaires.

La psychologie cognitive-développementale aide à mieux comprendre d'où vient et où va l'individu. En même temps elle permet de mieux comprendre les limites passagères du stade dans lequel se trouve l'individu. Cette double compréhension invite l'intervenant à la relativité du moment, à l'acceptation et à la valorisation d'objectifs intermédiaires, donc transitoires, et surtout à ne plus utiliser un cadre bipolaire (normal vs anormal ou actualisé/non actualisé) pour décrire les expériences humaines.

Développement du moi et processus psychothérapeutique

	Développement du moi (Loevinger) Description	Processus psychothérapeutique (Rogers) Description	Étapes
I-2	P tend à "dichotomiser" le monde; le stéréotype est le signe le plus évident.	Les construits personnels sont rigides.	1
	Les affects sont perçus comme des états corporels ou des impulsions plutôt que comme des sentiments intérieurs différenciés.	Les sentiments et les interprétations personnelles ne sont pas reconnus ou appropriés. Seul ce qui est apparent est communiqué.	
	Il y a un champ émotionnel limité. La difficulté est située dans un endroit plutôt que dans une situation.	Aucun problème n'est reconnu ou perçu; il n'y a aucun désir de changement.	
△	P ne se voit pas comme responsable de la difficulté ou de l'échec: vous êtes chanceux ou malchanceux, ou quelqu'un d'autre est à blâmer, ou le sort est externe et impersonnel.	Les problèmes sont perçus comme externes à elle-même; la personne ne ressent aucune responsabilité pour ses problèmes.	2
△/3	L'obéissance et la conformité aux normes sont des règles simples et absolues. Les émotions sont vues comme quasi physiologiques.	Les construits personnels sont rigides et sont vus comme des faits non comme des construits.	
I-3	La vie intérieure est mentionnée dans les généralités; les sentiments sont reniés ou mentionnés d'une manière vague, évasive et prudente.	La différenciation des interprétations personnelles et des sentiments est limitée et globale.	
	Le conflit intérieur peut être évident mais n'est pas reconnu ou admis.	Les contradictions peuvent être exprimées mais non reconnues comme telles.	
I-3/4	La conscience de soi, une perception rudimentaire de soi et une critique de soi sont caractéristiques.	Il y a une plus grande abondance d'expression de soi, d'expériences se rapportant à soi-même et de reflet de soi dans autrui.	3
	Il y a une plus forte perception de sentiments qu'au départ. La personne est plus consciente des différences individuelles dans ses attitudes, intérêts et habiletés, mais toujours dans une dimension globale et banale.	La différenciation des sentiments et des interprétations est légèrement plus prononcée (profonde) et moins globale qu'avant.	

P signifie "la personne".

Développement du moi et processus psychothérapeutique (suite)

Développement du moi (Loevinger) Description		Processus psychothérapeutique (Rogers) Description	Étapes
	P voit des possibilités multiples et des alternatives aux situations; des contingences, exceptions et comparaisons apparaissent mais sont exprimées de façon globale et banale.	Il y a reconnaissance des contradictions dans l'expérience.	
I-4	P a une vie intérieure abondamment différenciée; les expériences sont goûtées et appréciées. Elle est consciente du problème de l'impulsion et du contrôle. L'interaction interpersonnelle est intense.	Les sentiments antérieurs sont décrits comme intenses; les sentiments présents sont toujours (encore) craints et considérés avec méfiance.	4
	P perçoit des modes de comportement et elle a une perception aiguë des différences individuelles dans les dispositions ou tendances qui sous-tendent le comportement. Ses descriptions des gens sont plus réalistes parce qu'elle perçoit plus de complexités.	Il y a une croissance dans la différenciation des sentiments, des analyses et des interprétations personnelles recherchant la justesse de symbolisation.	
	P est consciente de soi, des influences qui l'affectent et se décrit, elle et les autres, en termes de caractère réfléchi. Elle perçoit les intentions et les motifs aussi bien que les conséquences de comportement.	P se soucie des contradictions et des manques d'harmonie entre l'expérience et soi-même.	
	P peut distinguer les apparences des sentiments sous-jacents.		
	P a un sentiment de responsabilité très développé. Elle voit la vie comme présentant un éventail de choix; elle s'approprie l'origine de sa destinée.	Il y a des sentiments de responsabilité personnelle en rapport avec les problèmes, quoique ces sentiments sont instables.	
I-4/5	Où la personne I-4 voit des pôles, des oppositions incompatibles, la personne I-4/5 est plus encline à voir un paradoxe, une presque contradiction naturelle plutôt qu'un choix imposé.	P confronte plus lucidement les contradictions et les incongruités dans l'expérience.	5
	P devient consciente de l'existence d'émotions conflictuelles ou contrastantes.	Les sentiments sont très près d'être complètement expériencés.	

Développement du moi et processus psychothérapeutique (suite)

Développement du moi (Lewis) Description	Processus psychothérapeutique (Rogers) Description	Étapes
Plus grande complexité dans la conception de l'interaction interpersonnelle. L'idée de communication et d'expression de sentiments est intensifiée et rendue plus complexe. La causalité psychologique remplace les énoncés vagues de "raison" et de "problèmes" à des niveaux plus bas.	Il y a de nouvelles découvertes de construits personnels et un examen critique de ceux-ci. Il y a une très forte tendance vers la justesse en différenciation des sentiments et des interprétations.	
P donne une perception plus personnelle et plus vivante des idées présentées comme des clichés à des niveaux plus bas.	Un accroissement d'acceptation de responsabilité personnelle des problèmes et une plus libre communication interne.	
P fait la distinction entre la vie intérieure et la vie extérieure, entre les apparences et la réalité. Maintenir sa propre individualité est perçu comme un problème.	Plus grande acceptation de ses propres sentiments et désir d'être le vrai MOI.	
I-5 P ressent la plénitude du conflit intérieur et essaie d'y faire face et de le transcender.	De nouveaux sentiments sont ressentis avec immédiateté et richesse de détails.	6
Communiquer ses sentiments est considéré comme une valeur. Les émotions sont différenciées et transmises d'une manière vivante. Les expériences sensuelles ressortent plus fortement.	La différenciation dans l'expérience est exacte et fondamentale. Les variations de sentiments sont volontairement appropriées ainsi qu'une confiance fondamentale dans son propre développement ou évolution.	7
P manifeste plus de spontanéité, d'authenticité, d'intensité.		
P a une tolérance de l'ambiguité; les alternatives conflictuelles sont analysées comme des aspects de situations de vie à plusieurs facettes.	Les construits personnels sont formulés comme des hypothèses et défendus avec peu d'insistance.	

CHAPITRE XI

LA PERSONNALITÉ DE L'ORIENT

Raymond P. Hébert

Nous n'avons pas à nous soucier des
plans cosmiques du monde divin,
des pouvoirs psychiques,
des anges et des démons.

C'est sur cette note d'avertissement que nous abordons ce chapitre dans lequel il sera question de la conception orientale du développement psychologique en particulier de l'ego[46]. Trop souvent, en effet, le lecteur occidental ne retient du monde oriental qu'un nombre très limité de concepts et de réalisations de cette civilisation des longs peuples, selon l'expression de Ruyer (1977). On pense habituellement aux gurus[47], au Nirvāna, à la réincarnation, aux moines sans cheveux, à l'encens, aux cymbales divines et au Bouddha passif.

Cette conception a été accueillie avec une révérence fort peu critique par la grande majorité des jeunes nord-américains des années soixante et soixante-dix et nourrie aussi par les propos de certains psychologues et poètes plus vieux. Leurs opposants n'ont vu dans cette philosophie et dans cette psychologie que l'expression d'un délire collectif; leur réaction en fut une de rejet.

Présentement, le rejet a fait place à l'indifférence. Les passants de Montréal, New-York et Détroit ne se retournent presque plus au passage des jeunes au crâne rasé et au vêtement safran. Certains spectateurs assistent encore à des pré-

sentations filmées de la vie de certains groupes de Krishna mais c'est avec un œil de visiteurs de musée qu'ils regardent.

Par ailleurs, une grande partie de la symbolique orientale, celle dont il a été question plus haut, semble avoir été assimilée par une littérature qui a dilué et banalisé les recherches sérieuses du domaine de la parapsychologie souvent associée à certains phénomènes orientaux; cela donne comme résultat que la pensée philosophico-psychologique de l'Orient est devenue encore plus méconnaissable et insaisissable. À cause de cette dilution générale, il est devenu plus que légitime de se demander s'il existe vraiment une vision systématique de la personne humaine et de son développement dans cet Orient qui compte plus de la moitié des vivants actuels.

1. La psychologie orientale

Le monde oriental n'a pas produit, comme en Occident, des écoles de psychologie et des psychologues; il a produit surtout des religions et des chefs religieux qui demeurent encore très influents de nos jours. Cependant, il serait inexact de conférer à ces religions les mêmes statuts et fonctions que l'on retrouve chez les religions occidentales modernes, c'est-à-dire le christianisme dans ses diverses formes. Même s'il existe des dieux, des déesses et des démons dans ces religions orientales, il est difficile d'y trouver une théologie systématique telle qu'on la conçoit ici. L'insistance dans toutes ces religions et ces quasi-religions[48] porte sur la recherche phénoménologique, c'est-à-dire sur l'étude méthodique qui vise à découvrir et à élucider les phénomènes de la relation entre l'individu et son environnement telle qu'elle se manifeste dans la perception immédiate. Formulée d'une autre façon, la phénoménologie est un effort rigoureux qui tend à capter l'expérience telle qu'elle est.

Les psychologies orientales traduisent cette conception phénoménologique de la vie humaine en quelques grands princi-

pes qu'il est important de retenir si l'on veut comprendre l'essentiel de l'action qu'elles proposent.

1.1 L'expérience pure

Pour l'ensemble des psychologies orientales, l'important ne réside pas dans la spéculation théorique. La tendance occidentale à la théorie et à la spéculation n'est pas à rejeter cependant. Elle est considérée comme très utile même, mais seulement si elle est vue comme un complément à la recherche de soi, à la voie intérieure. Les psychologies orientales véhiculent ainsi des concepts qui doivent être utilisés pour développer la sensibilité au vécu complexe des activités quotidiennes. Dans cet ensemble des conduites humaines, le mot concept est associé à celui d'intuition de telle sorte que le concept-intuition devient le moteur initial de la vie quotidienne vécue comme ouverture à soi et au monde (awareness). Cette ouverture vécue comprend l'ensemble de notre "bavardage intérieur" continu, c'est-à-dire nos pensées mouvantes, nos émotions et nos fantaisies. C'est ce "bavardage intérieur", présent chez tous, qui constitue l'objet, l'étude privilégiée des psychologies orientales. Cette étude est différente de celle qu'ont faite la plupart des écoles de psychologie occidentale. Chez ces dernières, la conscience ou esprit[10] a toujours été conçue et étudiée comme un objet séparé du corps (l'éternelle dualité corps-esprit), un objet indépendant de l'analyste. Les Orientaux, pour leur part, ont toujours cherché à étudier la conscience-esprit dans ses différents aspects de l'ouverture immédiate et dans ses relations avec les choses. Pour ces chercheurs, il s'agit d'appréhender la conscience-esprit de la façon la plus directe de telle sorte que la personne puisse actualiser pour elle le maximum de sens (signification) de chacune de ses activités.

L'appréhension directe de la conscience-esprit se fait par la méditation, pratique mal connue des Occidentaux en général et qui, selon nous, mérite quelques explications préliminaires.

Pour la majorité des gens, l'image immédiate de la méditation est celle d'une personne assise en position de lotus, les yeux fermés, souriante et complètement immobile; en bref, l'image du Bouddha[20].

Ce stéréotype de l'imagerie occidentale est habituellement accompagné du concept de méditation comme acte mystique, c'est-à-dire recherche ou création de liens avec l'être absolu. Cette image n'est assurément pas sans fondement. Il existe en Orient une philosophie et une pratique de la méditation, une voie qui a comme finalité un lien permanent avec le divin. C'est cette forme de méditation qui a été la plus commentée en Occident et qui rend difficile la compréhension d'un autre concept et d'une autre pratique de l'Orient très simple que Trungpa (1969) a très bien présentée dans son petit ouvrage **La méditation dans l'action**. Plus récemment, Welwood (1979) a repris ce concept de méditation dans l'action et a tenté de démontrer que la méditation que nous pourrions qualifier "du concret" peut être facilement incorporée à la vie occidentale. Pour lui, "la méditation est le développement d'une attention active au vécu expérientiel qui permet à la longue de découvrir chez soi des aspects de son être-dans-le-monde qui n'avaient jamais été perçus auparavant".

Pour terminer cette brève explication, car il n'est pas question ici de légitimiser la méditation mais bien de dissiper certaines méfiances et ambiguïtés à l'égard de la méditation et de la conception orientale des conduites humaines, écoutons Krishnamurti (1971) sur ce que n'est pas la pratique de la méditation.

> "La méditation n'est pas quelque chose de différent de la vie quotidienne; il ne s'agit pas de vous réfugier dans un coin de la pièce et de méditer pendant dix minutes [...]." (p. 46).

Et à ceux qui croient que la tâche de la personne qui médite est de faire taire l'esprit, il continue ainsi.

"Avez-vous déjà essayé ceci - de répéter des Ave Maria ou des mots sanscrits que certains rapportent de l'Inde, les mantras - répéter ces mots qui auraient pour but de calmer l'esprit? Peu importe quels genres de mots, des mots rythmés - par exemple, Coca Cola; répétez ce mot-là ou tout autre mot et vous verrez que votre esprit va en effet devenir silencieux; mais attention, cet esprit-là est ennuyant et terne, ce n'est pas un esprit vivant, alerte, actif, intense. Un esprit passif peut bien se dire: "J'ai eu une expérience transcendentale remarquable", mais à la fin, il se leurre." (p. 43-44).

En définitive, la méditation orientale[31] est, sous sa forme psychologique, le seul moyen sûr d'appréhender la continuité de l'expérience dans sa pureté la plus essentielle. Cette approche phénoménologique est celle qui caractérise toutes les psychologies orientales, caractéristique que l'on ne retrouve pas dans l'ensemble de la (jeune?) tradition de la psychologie occidentale qui voit la personnalité et le développement de la personne selon des façons très différentes.

1.2 Étude des personnes selon une vision holiste

Cette vision globale de la personne est aussi partagée par un certain nombre de psychologues occidentaux (Hall et Lindzey, 1978) qui l'ont à ce point expliquée et vulgarisée qu'elle fait maintenant partie de la conceptualisation et de la terminologie de tout Occidental quelque peu scolarisé. Essentiellement, les professionnels et les non-professionnels postulent que la personne est un organisme, une structure, un tout qui ne doit pas être étudié et traité en partie mais comme un ensemble.

La psychologie orientale propose les mêmes postulats mais insiste aussi sur le fait que cet organisme global qu'est la personne humaine doit être étudié dans ses relations avec l'ensemble de la nature. La totalité du monde ne doit pas être divisée. Ainsi la conscience n'est pas une sorte de sys-

tème mental "à l'intérieur" du corps séparée d'un autre système inconscient et séparée aussi du monde. Ces séparations et divisions sont illusoires et constituent l'une des nombreuses ruses de l'ego. La question primordiale devrait être la suivante: "Comment l'état d'éveil, l'état d'ouverture (awareness) peut-il à la fois être le résultat et la cause des processus humains de la naissance, de la croissance, du changement et de la mort que l'on constate aussi dans le reste de l'univers?" L'accent, affirment ces psychologues, doit porter sur l'interrelation de tous les phénomènes du monde, ceux de l'humain et ceux de la nature. Il ne faut isoler aucun phénomène du reste du monde, n'exclure aucune expérience parce qu'elle ne peut être mesurée objectivement[29]. En somme, parce qu'elles sont perçues et vécues, toutes les expériences, en tant qu'expériences, doivent être dévoilées.

1.3 Le dévoilement de l'expérience par un esprit éveillé

Ce concept d'éveil est au centre de tout enseignement oriental. Certains textes parlent aussi de l'état d'illumination et de libération. Dans l'ensemble, le message de cette tradition est, à peu de chose près, celui que formule Gurdjieff: "l'homme est endormi" et "il doit apprendre à s'éveiller" (voir Tart, 1975). De façon moins fracassante, Krishnamurti (1971) souligne le manque d'intelligence de l'homme dans ses gestes de tous les jours et suggère à ses lecteurs de "faire attention à l'inattention". Ainsi les mots éveil, illumination, libération et attention consciente désignent la même condition nécessaire au développement de la personne, l'observation consciente de ce qui est.

De façon plus spécifique, la personne éveillée est celle qui est complètement ouverte et attentive à tous les processus de vie décelables en elle, à travers elle et autour d'elle. De plus, et ceci est important pour la compréhension de la vision du développement de l'ego qui sera présentée plus loin, la personne éveillée est celle qui reconnaît en elle-même la confusion, l'ignorance et l'attitude défensive et qui vit ces

expériences de façon consciente en sachant qu'elles sont des distorsions, des ennemies de la vie éveillée, libérée. En fait, c'est la découverte de la confusion de l'ego qui permet le passage à un autre stade de développement. Nous y reviendrons dans les pages suivantes.

Jusqu'à maintenant, nous avons tenté de démontrer que la psychologie orientale n'est pas un ensemble de pratiques religieuses ni un collage d'images exaltantes pour les amateurs de sensations à la mode, ni un appel à certaines formes de méditation coûteuses pour le budget et passives comme mode de vie. La psychologie orientale doit plutôt être vue comme un effort sérieux de comprendre toutes les manifestations de la vie intérieure de la personne et les liens qui existent entre cette vie et l'ensemble du monde extérieur. Cependant, rien ne démontre que l'ensemble des auteurs orientaux ait proposé une ou des théories, ou même une ébauche de conception développementale de la personne. Plus encore, dans leur critique et évaluation de la psychologie orientale, Hall et Lindzey (1978) affirment que la psychologie orientale ne satisfait pas à certaines conditions essentielles qui pourraient conférer à cette tradition le statut de théorie. Une de ces conditions, par exemple, est celle qui permet à des théoriciens de tester les hypothèses fondamentales de leur théorie. Selon ces auteurs, il est impossible de vérifier les causes et la nature des modifications (changements) de la personnalité parce que l'objet d'analyse du psychologue oriental est la séquence ininterrompue de moments vécus, "the stream of consciousness", selon les mots de James (1890). Ces auteurs disent également que la pensée orientale ne fait aucune mention de certaines questions débattues chez les psychologues occidentaux, telles les différences de personnalités entre hommes et femmes, l'inné ou l'acquis des traits de personnalité, le rôle de la culture dans la formation de la personnalité, etc.

De plus, on ne retrouve pas, chez les Orientaux, de considérations relatives au développement de la personnalité. Effectivement, si on se limite au relevé de la littérature de

ces deux auteurs, il semble que la psychologie orientale ne renferme aucune ébauche de théorie cognitive-développementale telle qu'elle est conçue dans le chapitre d'introduction et encore moins une théorie du développement du moi (chapitre V).

Cette absence de conception développementale a quelque chose de surprenant, c'est pourquoi nous avons poursuivi nos recherches afin de vérifier si, effectivement, la préoccupation développementale était vraiment absente de la pensée orientale[23].

Une étude détaillée de Tart, **Transpersonal Psychologies** (1975), a révélé de nombreuses références au concept de processus développementaux et au concept du moi et d'évolution du moi mais, encore là, on ne retrouve aucune explication développementale spécifique de l'ego.

Enfin, nous n'avons pu trouver un schéma développemental de la vie de l'ego que chez un seul auteur Oriental. C'est ce schéma que nous allons présenter maintenant et discuter plus tard afin de déterminer si et comment la psychologie orientale peut nous éclairer sur le développement de la personne et plus particulièrement dans son évolution de l'ego.

2. Chogyam Trungpa et le développement de l'ego

En Occident, l'essentiel de la pensée de Trungpa a été publié dans trois ouvrages qui rassemblent une série de conférences et discussions avec des auditoires américains. Ces ouvrages traduits en français sont **Méditation et action** (1972), **Pratique de la voie tibétaine** (1975) et **Le mythe de la liberté** (1979).

Tout au long de ses entretiens, Trungpa ne parle que de deux choses, l'ego et la libération. Malheureusement, même si Trungpa réussit très bien à exprimer la pensée tibétaine dans un langage occidentalisé[24], ses formes d'enseignement sont intentionnellement déroutantes, comme le sont toutes les au-

tres pédagogies de l'Orient d'ailleurs, et il arrive parfois que certains énoncés, dans différents livres, apparaissent contradictoires. Toutefois, on retrouve dans la **Pratique de la voie tibétaine** un corpus d'énoncés complet et systématique sur le développement de l'ego. Dans les pages suivantes, nous allons le reproduire le plus fidèlement possible, tout d'abord; par la suite, nous verrons les relations de ce schéma avec la théorie cognitive-développementale.

3. Les cinq stades (Skandhas)

Essentiellement, il existe chez chacun de nous un espace libre, c'est-à-dire un terrain fondamental de ce que nous sommes réellement. L'état primordial de notre esprit, avant la création de l'ego, est ouverture fondamentale, liberté fondamentale, espace. Cet espace est très important, car il est à la base de notre développement. Cet espace est toujours potentiellement en nous comme il l'était à l'origine. Pour comprendre cet état et existence de l'espace, nous pouvons nous rapporter à des expériences de la vie quotidienne. Ainsi, lorsque nous voyons un objet, dans l'instant premier, il y a une perception immédiate, dépourvue de toute logique ou de toute conceptualisation: nous percevons simplement la chose, là, dans l'espace libre. Alors, immédiatement, nous paniquons et nous essayons d'ajouter quelque chose à cette chose perçue. Habituellement, nous cherchons à lui trouver un nom, pour ensuite lui trouver une catégorie, une classe: "Cette peinture me dit quelque chose ... c'est ... de Chagall ... vous savez, le surréaliste... mais malheureusement, je ne pourrais dire de quelle année!" C'est de cette façon que les choses débutent.

Ce développement ne prend pas la forme d'une entité solide; en fait, il est illusoire; c'est une croyance erronée en un "self" ou ego. L'esprit est confus et a tendance à se voir comme une chose solide et continue mais c'est seulement un ensemble de tendances, d'événements. Cet ensemble constitue

la totalité du développement, un cheminement à travers cinq stades, la voie des skandhas.

3.1 Stade 1 - La naissance de l'ignorance

Au début, il y a toujours l'intelligence primordiale, liée à l'espace et à l'ouverture. En sanscrit, le mot "intelligence" signifie précision, acuité: acuité de l'espace, acuité de la place dans laquelle les choses peuvent s'insérer et aussi de la place pour l'échange des choses. C'est comme une grande salle dans laquelle on peut danser librement, un endroit spacieux où il n'y a aucun danger de renverser ni de briser les choses. C'est l'espace total. Nous sommes cet espace, nous sommes un avec lui, avec l'intelligence et l'ouverture.

Mais, si nous sommes cela tout le temps, d'où est venue la confusion? Où l'espace est-il parti? Que s'est-il passé? En fait, il ne s'est rien passé. Nous sommes devenus trop agités dans cet espace. Notre espace était grand, très grand. Nous avons eu envie de danser mais notre danse est devenue trop active; nous avons commencé à tournoyer plus qu'il n'était nécessaire pour exprimer l'espace. À ce moment, nous devenons conscients de notre self, conscients du "je" qui est en train de danser dans l'espace.

À ce point, l'espace n'est plus l'espace en tant que tel. L'espace se solidifie; alors, plutôt que d'être un avec lui, nous le ressentons comme une entité séparée, quelque chose de tangible. Cette réalisation constitue notre première expérience de la dualité espace-moi. C'est la naissance de la forme, de l'autre. Nous vivons à ce moment une espèce de trou noir: nous oublions ce que nous sommes en train de faire. Durant cette pause choc, nous découvrons l'espace solide, comme si nous ne réalisions pas que nous sommes les créateurs de toute cette solidité. Nous avons créé cet espace solide et nous sommes envahis par lui et nous commençons à nous y perdre. Il y a un trou noir, un arrêt et, soudainement, un réveil.

À notre réveil, nous ne sommes plus intelligents comme avant, nous nions l'espace total antérieur qui a été transformé en perception de l'espace solide. Nous sommes passés de la vidya (intelligence) à l'avidya (non-intelligence ou l'ignorance). Le plus important est que nous ignorons de façon délibérée. Non satisfaits de danser dans l'espace, nous voulons un partenaire; nous choisissons l'espace comme partenaire. Si nous choisissons l'espace comme partenaire, nous souhaitons évidemment qu'il danse avec nous. Pour le posséder comme partenaire, il faut le solidifier et ainsi ignorer sa fluidité, sa qualité essentielle d'ouverture. C'est donc l'avidya, l'ignorance de l'intelligence. C'est l'apogée du premier stade, la création de la forme-ignorance.

Le premier stade peut aussi être présenté sous une autre forme. Supposons qu'au début il n'y ait qu'une immense plaine, ouverte, sans montagnes ni arbres, un désert sans caractéristiques particulières. Voilà ce que nous sommes. Nous sommes très simples et primordiaux. Pourtant, le soleil brille, il y a la lune, de la lumière, des couleurs et la texture du désert. Et il y a une vague sensation des jeux d'énergie entre ciel et terre. Et ça se continue ainsi.

Puis, tout à coup, il y a quelqu'un qui remarque tout ça. C'est comme si un des grains de sable avait levé la tête et s'était mis à regarder autour de lui. Nous sommes ce grain de sable et nous arrivons à la conclusion que nous vivons dans un état de séparation. Cette conclusion constitue la première étape de l'ignorance, ou un sous-stade si l'on préfère. C'est la réalisation de la dualité.

Le deuxième sous-stade de la forme-ignorance est celui que l'on peut appeler "l'ignorance née à l'intérieur". Ayant remarqué que nous étions séparés, nous avons l'impression qu'il en a toujours été ainsi. C'est un peu comme un instinct vers la conscience de soi. C'est un type d'ignorance agressive. C'est comme un sentiment de malaise, de confusion qui a pour conséquence de nous pousser à chercher à nous faire un

abri. En somme, nous nous sommes identifiés comme séparés du paysage primordial d'espace et d'ouverture.

Le troisième sous-stade de la forme-ignorance est "l'ignorance qui s'observe elle-même". Nous avons tendance à nous voir comme un objet externe. Ceci nous conduit au concept de "l'autre" et à entretenir le sentiment de relations avec le soi-disant monde extérieur. C'est pourquoi ces trois étapes de l'ignorance constituent le Skandha de forme-ignorance, c'est-à-dire que nous commençons à créer le monde des formes.

Au sujet de l'ignorance, Trungpa fait remarquer qu'il ne s'agit pas du tout de stupidité. En fait, selon lui, l'ignorance est très intelligente, mais elle est intelligence à double voie: nous réagissons à nos propres projections plutôt que de voir simplement ce qui est. Dans cet état, nous ne nous laissons jamais être ce que nous sommes parce que nous ignorons toujours ce que nous sommes. C'est donc sous ces derniers mots qu'on découvre la définition fondamentale de l'ignorance.

3.2 Stade 2 - Le ressenti

Dans cette deuxième étape du développement émerge l'installation d'un mécanisme de défense pour protéger notre ignorance. Ce mécanisme est la "sensation". Comme nous avons choisi d'ignorer l'espace, nous aimerions bien maintenant sentir les qualités de l'espace solide afin de maîtriser pleinement les objets que nous insérons dans l'espace primordial. L'espace primordial présentait, bien sûr, des variétés de couleurs (primordiales). Maintenant, ces couleurs ne sont plus ouvertes; elles ont été capturées par nous, par notre structuration de "l'autre". Il en est de même pour l'énergie primordiale que nous gardons prisonnière. Ce qui n'est pas nous, cet autre, cela, devient notre seul motif de recherche et c'est par cette recherche constante de la "sensation" de l'autre que nous nous convainquons de notre existence. C'est com-

me si nous faisions le raisonnement suivant: "Si je puis sentir cela là-bas, alors je dois être ici."

De plus, chaque fois que quelque chose survient, nous nous empressons de sentir si cette chose est bonne, menaçante ou neutre. Chaque fois que nous sentons une séparation, ou que nous sentons qu'il nous est difficile de faire la relation entre ceci et cela, nous tendons à nous *réfugier* dans la certitude de notre appui fondamental, l'ego. Ce mécanisme de défense de la sensation est donc un deuxième palier de consolidation de l'ego.

3.3 Stade 3 - Perception-impulsion

Nous avons, comme il a été dit plus haut, créé des couleurs statiques et des énergies statiques et nous devenons fascinés par notre création; nous nous attachons de plus en plus à nos objets et nous commençons à explorer notre création.

Pour être bien faite, cette exploration nécessite une sorte de centrale informatique, un contrôle du mécanisme de la sensation. Cette transmission de sensation vers le contrôle central est l'acte de perception. C'est à partir de ces actes de perception que nous jugeons et que nous réagissons. Nous nous sommes construit une sorte de bureaucratie sensoriperceptuelle qui nous conduit à décider si nous allons réagir de façon positive, négative ou neutre aux choses et aux événements. Les réactions sont la base de trois types d'impulsions: le désir, la haine ou la stupidité. Ainsi, la perception renvoie à la réception d'informations de l'extérieur tandis que l'impulsion renvoie à notre réponse à cette information.

3.4 Stade 4 - Le concept

Le mécanisme de perception-impulsion est une réponse automatique à l'intuition sensitive. Mais ce mécanisme n'est

pas suffisant pour protéger notre ignorance et assurer notre sécurité (existentielle). Il nous faut quelque chose de plus: la capacité de nommer et de catégoriser les objets. C'est ainsi que nous développons l'habitude d'étiqueter toute chose ou tout événement en termes de bon, mauvais, beau, laid, etc. L'ego devient ainsi de plus en plus lourd et fort. Avec cette capacité-habitude de nommer et de catégoriser, il devient aussi plus sophistiqué, plus complexe. Nous commençons à connaître et à expérimenter la spéculation intellectuelle; nous nous analysons, nous interprétons nos pensées et nos actions. Tout ce travail de conceptualisation se fait dans un but positif, celui de confirmer notre vécu expérientiel, d'interpréter nos faiblesses en termes de forces, de nous fabriquer une logique de la sécurité, bref, de confirmer notre ignorance.

Nous assistons là au travail de l'intelligence primordiale qui agit tout le temps mais qui est mise au service des cristallisations dualistes, telles ici, là, ceci, cela, etc. Dans les premiers stades de développement de l'ego, cette intelligence primordiale agit comme acuité intuitive de la sensation; plus tard elle agit sous la forme de l'intellect. En fait, il semble bien que ce qu'on nomme ego ne corresponde à rien du tout; il n'y a pas de "je suis". C'est une accumulation d'un grand nombre de choses. C'est une brillante oeuvre d'art, un produit de l'intellect qui dit "donnons-lui un nom", appelons-le "je suis". "Je" est un produit de l'intellect, une étiquette qui unit en un tout le développement désorganisé et dispersé de l'ego.

3.5 Stade 5 - La conscience

À ce niveau, il se produit un amalgame: l'intelligence intuitive du deuxième stade, l'énergie du troisième et l'intellectualisation du quatrième, tous ces stades se combinent pour produire nos pensées, nos émotions et nos structures mentales irrégulières. Tous ces éléments de la conscience forment les différents univers fantasmatiques qui nous maintiennent occupés.

La structure de l'ego à ce stade est comparable à celle d'une armée. Les émotions ont pour fonction de capter l'attention, elles sont les généraux de l'armée; par ailleurs, la pensée inconsciente, les rêveries et autres formations mentales agissent comme agents de liaison. Les pensées conscientes, elles, forment le corps des troupes, toujours en mouvement, toujours occupées. Nos pensées ont un caractère névrotique en ce sens qu'elles sont irrégulières, qu'elles changent tout le temps de direction tout en se chevauchant constamment. Nous sautons continuellement d'une pensée à une autre; nous sommes engagés dans une pensée spirituelle puis nous glissons vers des fantasmes sexuels pour immédiatement nous préoccuper de considérations monétaires, celles-ci suivies par des questions sur la famille, et ainsi de suite. Cela décrit, en somme, le flot de la conscience, le stade du babillage mental et du dialogue intérieur. C'est par ce bavardage interne, intense et confus que l'ego se maintient durant notre vie consciente de tous les jours. Dans ce stade, donc, le dialogue interne nous empêche de nous éveiller à l'ouverture totale qui existe au-delà de nos pensées irrégulières et confuses.

En somme, l'ego s'est développé à la suite des cinq skandhas (stades) ignorance/forme, sensation, perception/impulsion, concept et finalement conscience. Ces cinq stades sont une tentative de créer un bouclier contre la vérité de notre insubstantialité. En d'autres mots, on peut concevoir l'ego comme un ensemble d'opérations dont le but est de maintenir un sentiment du moi solide et très rigide qui devient la base ou la fondation de notre vie consciente habituelle. Cette vie est une série ininterrompue de formes de dualités "je-cela" qui ont comme conséquences l'éclosion et le maintien des forces de la passion et de l'agression.

Cependant, ces forces, loin de condamner la personne à une vie d'enfer perpétuel peuvent devenir le tremplin facilitant le passage à un autre stade, celui-ci de l'absence d'ego (egolessness)[25].

4. L'absence d'ego

À première vue, l'idée de l'absence d'ego nous semble, à nous Occidentaux, effrayante, car toute notre éducation nous a formés à la pensée que le progrès de nos vies dépend de la force de notre ego, d'une saine agressivité et d'une saine compétition entre les membres de la société. En un mot, nous avons besoin de l'ego pour fonctionner. Et voilà que Trungpa, et d'autres, bouleverse cette conception.

Certaines personnes, moins effrayées que d'autres, concluent rapidement et incorrectement que l'ego est une triste structure dont on pourrait se passer. Erreur! Trungpa est explicite à ce sujet: l'ego n'est pas mauvais. Certes, dans un certain sens, l'ego est illusion; mais il n'est pas nécessairement nuisible. En fait, nous devons partir de l'ego, utiliser l'ego. On retrouve ici un argument comparable à celui des cognitivo-développementalistes qui affirment que chacun des stades est utile - voire nécessaire - pour atteindre un stade supérieur.

Plus précisément, nous devons "user" notre ego, comme des chaussures. Mais attention, il faut user l'ego vraiment à fond, de telle sorte qu'il n'en reste plus quoi que ce soit. Il ne faut pas, tout à coup, mettre l'ego de côté et vouloir repartir à neuf, avec le désir de devenir parfaits. Le désir de croître en beauté, de franchir les étapes ou stades à la hâte est totalement irréfléchi. Le désir persistant de croître n'est en réalité qu'une autre forme de consommation de biens; ce n'est ni plus ni moins que du "matérialisme spirituel"[56]. Non, nous avons besoin de l'ego pour connaître l'absence d'ego. Cette connaissance expérientielle d'absence d'ego pourrait être qualifiée, dans des termes plus occidentaux de transcendance de l'ego, c'est-à-dire une activité ou dynamisme qui va au-delà de l'ego. Spécifiquement, l'absence d'ego est l'état d'éveil total caractérisé par une ouverture englobante exempte de toute dualité[57].

Welwood et Wilber (1979) expliquent cet état d'absence d'ego et sa relation avec la présence d'ego par une analogie qui implique la main et le poing. L'ego, nous l'avons vu, a comme caractéristique d'immobiliser et de retenir les contenus de la conscience. Mais cette saisie ou fixation n'est pas continuelle. Si une personne pouvait s'accrocher à quelque chose de façon permanente, elle deviendrait une avec cette chose, un peu comme le sont la roche et la mousse qui la recouvre. L'action de se cramponner aux contenus de conscience de l'ego est différente; cette action est intermittente: elle est comme la main qui agit (saisit) et qui devient un poing. Si le poing perdurait dans son état de poing, il n'y aurait plus de main. Pour plus de clarté, disons que, par définition, un poing est le résultat de l'action de fermer la main. Nous pouvons donc affirmer que le poing ne peut se former que s'il y a la main. De même, on peut dire que le poing, c'est-à-dire l'ego, n'est possible que s'il y a l'absence de l'ego (la main ouverte). La relation entre l'absence d'ego et l'ego peut finalement être formulée ainsi: l'absence d'ego (ouverture totale exempte de toute dualité) est le fond et l'ego (l'action de saisir) est la figure. Ainsi, l'ego suppose le non-ego; ils sont, selon l'expression courante, les deux côtés d'une même médaille.

L'absence d'ego n'est pas une métaphore; elle est là, dans chaque personne. Dans la terminologie occidentale, on peut dire qu'elle est un stade que toute personne peut atteindre; tout comme chez Kohlberg, l'acte de jugement moral postconventionnel est potentiel, il en est de même pour le stade d'intégration de Loevinger. Le stade d'absence d'ego est cependant différent des deux stades que nous venons de mentionner parce qu'il est déjà agissant à l'origine du développement de la personne, lorsqu'il y a ouverture totale. Mais, comme nous l'avons vu, l'espace originel s'est peuplé de concepts qui ont rempli tout l'espace... ou presque. En effet, il reste dans cette vie de confusion conceptuelle des moments brefs d'absence d'ego. Ce sont ces petits instants neutres que nous percevons entre nos pensées, des moments de conscience-esprit

transitifs. Toute personne, même très jeune, peut reconnaître et exprimer ces moments transitifs pendant lesquels elle est consciente mais neutre, c'est-à-dire "sans jugement" quant aux pensées et émotions habituelles d'espoir ou de désespoir, de confiance ou de crainte, d'amour ou de haine, etc. Nous vivons tous aussi ces états d'absence d'ego durant cette courte période qui précède immédiatement le début du sommeil, ce court moment que certains chercheurs appellent l'état de rêverie, l'état du crépuscule, la frontière du conscient, etc. et qui est exempt de toute dualité. L'état d'absence d'ego est vécu pendant des périodes plus longues lorsque la personne regarde un feu de camp ou un feu de foyer. Un autre exemple est celui de l'état "d'être dans la lune" selon l'expression de la langue française. Gendlin (1981) parle aussi de significations senties (felt meanings)[28].

Bref, l'absence d'ego n'est pas un concept ou un construit hypothétique mais bien une multitude de moments de vie vécus de façon consciente mais dont la richesse expérientielle est ignorée par la personne.

Nous pouvons résumer en disant que l'ego naît et meurt constamment, que nos pensées égotistes prennent forme et disparaissent à partir d'une immense toile de fond d'ouverture-espace neutre qui échappe à l'attention de la personne. L'attention est centrée uniquement sur les naissances et les morts de l'ego; la personne se sent prise de panique, ce qui engendre un effort frénétique de chercher, de créer, de saisir et de se cramponner à de nouvelles acquisitions (matérielles et spirituelles).

Voilà comment, dans sa description du développement de la personne, Trungpa essaie d'expliquer la réalité de l'absence de l'ego. Mais il ne s'arrête pas là, car la seule connaissance de la réalité d'absence d'ego est totalement inutile en soi; en effet, cette connaissance ne pourrait qu'accentuer la création d'une nouvelle dualité, c'est-à-dire le désir de se

débarrasser des habitudes de l'ego (créer, saisir et se cramponner).

Non, la découverte de l'absence d'ego doit déboucher sur un savoir-faire. Le savoir-faire pourrait consister en l'apprentissage d'une technique de méditation, orientale ou occidentale, comme celle que propose Welwood (1979). Mais ne nous arrêtons pas sur ce sujet qui ne fait pas l'objet de ce chapitre; examinons plutôt les conséquences de l'accès à ce stade de l'absence d'ego.

L'absence d'ego n'empêche en rien le bon fonctionnement de l'individu dans le monde. La reconnaissance de l'absence d'ego signifie qu'il peut cesser de s'identifier à ces idées qu'il se fabrique sur des images de lui-même qui l'empêchent de réaliser pleinement ce qu'est être vivant. L'absence d'ego amène la dissolution de cette tendance à considérer toutes les parties de son univers vital comme des "cela". S'il cesse de s'identifier avec ses différentes facettes (façades) égotistes, ceci signifie qu'il n'y a plus de "cela" séparés. Ceci signifie aussi que tous les êtres animés et éléments du monde sont des prolongements de son corps et qu'ils devraient être traités ainsi; ce sont, en d'autres termes, les caractéristiques fondamentales de la compassion et du "sens" social. En surmontant la confrontation JE-CELA[50] inhérente à l'amour de son ego, chacun cesse de supprimer son intelligence éveillée. La réalisation de l'absence d'ego permet de constater que l'action de défendre l'image de soi n'est pas nécessaire. Cette réalisation le libère donc de la peur de la vie. Habituée à reconnaître s naissances et les morts successives de l'ego, la personne se libère aussi de la crainte de la mort.

Enfin, parce que la personne est devenue capable d'identifier les ruses de l'ego, elle n'a plus ce besoin de prouver, de justifier, de maintenir et de gonfler son identité comme personne; elle peut donc respirer plus profondément et aspirer la vie sous toutes ses formes. Aussi, loin d'avoir rejeté l'ego, la personne a utilisé l'absence d'ego pour le transcender.

ÉPILOGUE

Au terme de ce volume, nous prenons la liberté d'anticiper une question des plus brûlantes, sinon la plus brûlante, qui vient aux lèvres de ceux qui abordent pour la première fois le domaine de la psychologie et, plus particulièrement, celui de la psychologie développementale: "Parmi toutes ces théories qu'on propose pour expliquer comment et pourquoi la personne change, quelle est la meilleure?" Une deuxième question, importante elle aussi, pourrait traverser l'esprit: "Comment se fait-il que des personnes de la même époque et souvent d'un même pays proposent des théories si opposées?"

À la première, nous répondons qu'un théoricien doit viser à construire une bonne théorie dont une des caractéristiques principales est celle de la vérifiabilité. En effet, même ceux qui commencent l'étude de cette science de l'humain peuvent pressentir que l'explication du développement de l'ego de Trungpa est difficilement vérifiable et qu'il en est de même pour certaines parties de la théorie psychanalytique de Freud. Cela doit-il signifier que tout ce qui n'est pas vérifiable doit être exclu d'un ouvrage en psychologie? Absolument pas. Comme il a été dit au premier chapitre, on ne peut plus considérer la psychologie comme une science exacte, basée sur le modèle des sciences de la nature. La psychologie doit être vue comme une science interprétative. Ceci ne signifie pas qu'une science interprétative puisse être exemptée de rigueur de jugement. Les chapitres de ce volume qui décrivent certains points de vue de la théorie cognitive-développementale attestent de la précision de la terminologie et du souci de la mesure exacte quand elle est possible. Des explications du développement comme celles de Trungpa ont leur place dans cette tentative de cerner l'humain parce que, même si elles sont fortement métaphoriques comparativement aux explications occidentales habituelles, elles permettent à la science et à la

connaissance d'évoluer par l'effet de contraste qu'elles suscitent chez le lecteur. En effet, il devient possible de confirmer ou d'infirmer certaines conclusions d'autres théories et il n'est pas impossible, non plus, que la lecture de ces points de vue qui apparaissent comme moins orthodoxes permettent l'élaboration de nouvelles théories. Selon Thomas (1979), il est probable que de nouvelles théories du développement de la personne voient le jour dans les années à venir. Comment juger des théories futures et de celles qui les ont précédées? Ce même auteur propose un guide d'évaluation que nous résumons dans les lignes qui suivent. Ce guide devrait permettre aux personnes intéressées de poursuivre leur étude de l'humain de façon plus raisonnée. Il permet de constater aussi que certaines théories sont meilleures que d'autres.

À la deuxième question, celle du choix de l'approche théorique de différents auteurs des mêmes époques et de milieux relativement semblables, il nous apparaît possible d'avancer l'explication suivante: tous les théoriciens sont influencés par le domaine des connaissances dans lequel ils ont étudié et/ou travaillé le plus. Ainsi, quelqu'un comme Freud, qui a étudié et oeuvré dans le domaine de la neurologie, va porter attention à des phénomènes autres que ceux qui intéressent des théoriciens comme Kohlberg ou Dupont, qui sont issus du monde de la psychologie et de l'éducation. De même, un Piaget formé tout d'abord en biologie sera plus porté à parler d'organisme, de structure et d'équilibre qu'un Skinner, en réaction à l'abus de la méthode introspective, qui va insister pour éliminer le plus grand nombre possible de concepts mentalistes. Et ainsi de suite. Nous pourrions multiplier ces comparaisons intéressantes, mais tel n'est pas notre objectif.

Demander quel auteur a raison, pleinement raison, n'est peut-être pas la meilleure façon de questionner en psychologie. Il faut plutôt voir le champ de la psychologie comme le réel que l'on peut comparer à un prisme porteur de toutes les

couleurs. Dans ce continuum de couleurs, il faut parfois choisir une couleur qui sera la plus adéquate pour expliquer l'ensemble des faits que l'on a décidé d'observer, par exemple, l'apprentissage de concepts complexes, ou l'origine et l'évolution de certai..es pathologies, ou le processus de la motivation ou du développement, etc. Dans quelle mesure une théorie explique-t-elle le plus grand nombre de faits observables et non observables? Voilà la question qui nous apparaît plus juste. Le lecteur connaît déjà la position des auteurs de ce volume sur ce sujet. Il lui reste donc à assimiler, s'il le veut, ce qui lui a été présenté ici et à poursuivre ses propres réflexions sur ce qu'il croit être le développement de la personne.

NOTES

1. Cette question est très légitime et on ne peut reprocher aux étudiants de la poser, car le système scolaire actuel les oblige à suivre leurs cours en "tranches de savoir" sans liens entre elles.

2. Il est intéressant de remarquer, en passant, que les enfants de toutes les sociétés font exactement la même chose: ils montrent du doigt et demandent ce que c'est, puis, plus tard, ils dessinent les choses qu'ils ont montrées.

3. La sépulture, selon Eccles et Popper (1977) et Morin (1973), est un phénomène qui indique au moins une différence entre l'animal et l'homme, cette différence étant la conscience de la conscience.

4. Dans son ouvrage sur l'intelligence, Lobrot (1973) prétend que la psychologie actuelle est encore physicaliste.

5. Plutôt que de définir le mot science, il nous semble préférable ici de parler des obligations de la science. Selon la conception orthodoxe, la science doit être objective et doit chercher à ordonner le réel par la découverte des lois qui gouvernent ce réel. Une conception non orthodoxe veut que la première obligation de la science soit de confronter tout le réel, tel que le vit l'homme, c'est-à-dire de décrire, de comprendre et d'accepter tout ce qui est (Maslow, 1966).

6. Nos professeurs des collèges classiques nous répétaient sans cesse que "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément". C'était donc une incitation à développer ce que certains appellent l'esprit cartésien. Plus récemment, on a remplacé, dans certains milieux, l'expression esprit cartésien par des concepts qui se veulent encore plus péjoratifs tels cognitif et intellectuel!

7. Il faut ajouter que, même pour les sciences naturelles, il est maintenant généralement admis que l'observation des faits n'est pas exemptée de l'équation psychologique personnelle du scientifique. Pour un approfondissement de ce sujet fascinant, nous recommandons les quelques ouvrages

suivants: **The Emergence of Post-Modern Science** (Toulmin, 1981), **The Tao of Physics** (Capra, 1978) et **The Psychology of Science** (Maslow, 1966).

8. Sur ce sujet, nous pourrions considérer de nombreux romanciers et philosophes comme de vrais psychologues héritiers de Vico. Par exemple, Sartre, Malraux, Hanna Arendt, Dostoïevski, etc. ont tous fait de la condition humaine le centre de leur oeuvre et, pour certains, ce fut là le titre même d'un ouvrage.

9. Cette méthodologie est présentement utilisée dans le domaine des sciences de l'éducation. Comme exemple, nous renvoyons à Elbaz (1981).

10. Le lecteur intéressé à compléter ses connaissances peut consulter Sullivan, **Psychology as an Interpretive Activity**, 1980; Gadamer, **Truth and Method**, 1975 Tagliacozzo et Verene, **Giambathota Vico's Science of Humanity**, 1976.

11. Cette section n'ayant pas comme but de faire une histoire détaillée de la psychologie, il paraît moins important de s'attarder aux noms de ces psychologues fort nombreux qui ont contribué aux XVIII^{e} et XIX^{e} siècles à l'avancement de la psychologie expérimentale. Pour cela, il faut consulter les nombreux ouvrages spécialisés.

12. Le lecteur retrouvera cette insistance sur l'étude de la conscience dans le chapitre XI où il est question du point de vue orientaliste de la personne.

13. L'aphasie est un terme général qui désigne une variété de problèmes de langage suite soit à un traumatisme cérébral, soit à un accident cérébro-vasculaire, soit à une fracture du crâne ou à la croissance d'une tumeur.

14. On constate cependant que les grands neurologues, neurophysiologistes et neuro-chirurgiens publient un ou plusieurs ouvrages sur la conscience et la relation entre l'esprit et le corps (la matière) vers la fin de leur carrière. Ce fut le cas de Sherrington, John Eccles et Wilder Penfield.

15. Il est important de souligner que Watson n'agit pas seul dans cette réforme. Les idées qu'il exprime circulent déjà en Europe. Fraisse (1967) affirme de façon catégorique qu'en 1908 le psychologue français Piéron a fait sa propre révolution avant Watson.

16. Pour une étude plus détaillée de ces deux courants existentiels et phénoménologistes, voir l'excellent ouvrage de St-Arnaud (1982), chapitre 5.

17. Cette loi, en psychologie de l'apprentissage, est habituellement formulée ainsi: "Tout acte qui produit une satisfaction dans une situation donnée est associé à cette situation de telle sorte que lorsque cette situation se présente à nouveau il est probable que l'acte sera répété".

18. On utilise assez fréquemment en philosophie et en psychologie le préfixe grec meta pour signifier "qui dépasse et englobe", que l'on va "au-delà", "plus loin", "à un autre niveau" dans le discours que l'on tient sur un sujet donné. Les deux exemples les plus connus sont la métaphysique et la métalinguistique. Kohlberg parle même de méta-éthique (voir Rainville, chapitre III, dans ce volume.)

19. Il existe trois principaux types de paradoxes. Le premier est celui de l'antinomie. Ces paradoxes sont des énoncés qui sont contradictoires mais qui peuvent être prouvés. Ce sont en fait des contradictions logiques étudiées par les logiciens et les mathématiciens. Le deuxième type est celui de l'antinomie sémantique ou la définition paradoxale. Un exemple est celui formulé par Épiménide de Crète (6e siècle avant J.C.) qui disait: "Tous les Crétois sont des menteurs". Le troisième type est celui du paradoxe pragmatique, connu aussi en psychologie sous le nom de double contrainte ou "double-bind". L'exemple le plus connu est celui du commandement "Sois spontané".

20. Pour une définition de la phénoménologie, voir chapitre X.

21. L'auteur tient à remercier Raymond P. Hébert pour ses suggestions qui ont permis d'améliorer ce texte.

22. Pour une vision plus détaillée, voir Rainville, Michel, **Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg**, 1979, 261 pages (disponible chez l'auteur).

23. Pour une description détaillée des stades et de la théorie, consulter Rainville, Michel, **Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg.**

24. Les âges indiquent ici des moments d'apparition des stades. Notons qu'un enfant de douze ans et un adulte de trente ans peuvent tous deux être au stade 2.

25. Notons la rareté des individus repérés dans cette structure particulière des stades de Kohlberg et qui semble à plus d'un égard un épiphénomène dans la théorie des stades.

26. Le lecteur intéressé peut consulter des écrits choisis de Dewey (Selected writings) par R.D. Archambault.

27. Traduit par Samson, 1977.

28. Les explications philosophiques reliées à la théorie sont ramenées ci-après à leur minimum et cela même si ce travail exigerait à lui seul un long chapitre et ne cadrerait pas avec la perspective psychologique du présent livre. Ce travail a déjà été amorcé ailleurs. Nous pensons plus particulièrement à la revue américaine "Ethics" qui a consacré un numéro spécial sur le développement moral et l'approche de Kohlberg (vol. 92, no 3, april 1982). Nous renvoyons de plus le lecteur à l'ouvrage de Munsey (1980), **Moral development, moral education and Kohlberg**, et plus particulièrement à la quatrième partie du volume qui est consacrée à l'aspect philosophique

    Nous ne voulons, ici, que souligner les liens que ces deux branches du savoir humain (philosophie et psychologie) ont en commun avec le développement de la morale et de l'éthique.

29. Génétique: de genèse, par distinction avec la psychologie behavioriste et psychosociale qui est situationnelle et qui met l'accent sur les comportements extérieurs et observables. La psychologie génétique vise à expliquer le développement des structures profondes des diverses fonctions de la psyché humaine. Exemple, le développement cognitif et Piaget; le développement moral et Kohlberg.

30. Selon une définition inspirée du **Petit Robert**, l'hélicoïde est une surface engendrée par le mouvement d'une droite autour d'un axe. Telle une vis sans fin, l'évolution de la psychologie (is) et de la philosophie (ought) se renvoient alternativement et sans fin des conditions d'explications du développement de la morale et de l'éthique.

31. On notera ici que nous employons sciemment l'expression client plutôt que le terme élève, car l'approche de Kohlberg s'applique à d'autres secteurs que le cadre scolaire. En effet la théorie des stades trouve de multiples applications auprès de clientèles variées.

32. Ces diverses techniques et approches s'inspirent plutôt du cadre de la psychologie humaniste (différent du cadre cognitif-développemental) et portent surtout sur les dimensions subjectives et affectives de la personne. Ces techniques n'ont pas la prétention de stimuler une évolution structurale c'est-à-dire un changement de stades, mais

elles visent plutôt des changements psychologiques de prise de conscience de soi, de bien-être psychologique, d'actualisation et de réalisation de soi, etc.

33. Voir Hébert, chapitre IX du présent volume.

34. Les stades sont un ordre logique interne de concepts moraux, non pas un ordre universel que l'on trouve dans les pratiques éducatives de toutes les cultures, ni un ordre préprogrammé par le système nerveux.

35. Cf. Kohlberg, Levine, Hewer (1983), pour une discussion complète.

36. Nous avons traduit par le terme empathie l'expression de Selman "role taking" ou encore "interpersonal relationships concepts". Pour l'adaptation française des stades de l'empathie, consulter Rainville (1979).

37. Afin de mettre en évidence la rupture de cette théorie d'avec le courant psychanalytique, nous avons traduit "ego" par moi. Justification dans le volume en question.

38. Dissonance cognitive renvoie à une situation dans laquelle l'individu perçoit qu'il y a un problème mais est incapable de le résoudre intellectuellement.

39. La deuxième partie du **Développement du moi** trace un bilan de ces différentes applications.

40. Vanderplas-Holper (1979) suggère de traduire "role taking" par décentration. Nous l'utiliserons occasionnellement (2e édition 1988).

41. Inspiré du tableau présenté par Lickona (1976), p. 309.

42. "Ces périodes représentent seulement des approximations basées sur nos études jusqu'à ce jour" (Selman, 1976).

43 "Locus" en anglais.

44. Autre terme pour désigner les auteurs cognitivo-développementalistes.

45. Traduit de Coan, 1979, p. 266.

46. Pour les besoins immédiats de la discussion, le terme "oriental" désigne une approche de la nature humaine et de son développement autre que celle que l'on retrouve dans la culture et la psychologie occidentales. Quant au terme ego, il renvoie plus à la notion de personnalité qu'à des écoles de pensée en psychologie occidentale. C'est pour

éviter de telles ambiguïtés qu'au chapitre V nous avons finalement utilisé le terme "moi".

47. Mot qui désigne simplement la personne qui dissipe les ténèbres.

48. Il semble important de faire cette distinction parce que certains mouvements ou groupes de recherche intérieure ne peuvent vraiment pas être qualifiés de religions. C'est le cas du soufisme issu de l'Islam.

49. Cette expression est loin de satisfaire comme celle de mind en anglais, mais elle nous paraît la plus acceptable en français présentement.

50. Le mot Bouddha dans son sens oriental signifie "celui qui est éveillé".

51. La méditation comme pratique mystique n'est pas étrangère à l'Occident. On la retrouve déjà chez certains auteurs grecs de l'Antiquité et chez de nombreux saints du christianisme de tous les siècles.

52. La psychologie, pour être scientifique, doit être capable de mesurer, de quantifier les phénomènes qu'elle veux expliquer. Le monde humain de l'intérieur ou du "privé" ne pouvant pas être mesuré objectivement, il ne peut être considéré comme objet d'étude par une psychologie scientifique. Tel était le message de Watson (1925) qui allait pendant quelques décennies immobiliser le mouvement des théories cognitives occidentales.

53. Selon Hall et Lindzey, cette question de stades de vie est absente parce que le concept de réincarnation empêche peut-être les penseurs orientaux d'analyser le passage de la vie comme le font les Occidentaux. Cependant, nous avons trouvé au moins une exception. Krishnamurti (1971), que Hall et Lindzey ne citent pas d'ailleurs, s'exprime ainsi sur ce sujet: "L'Orient en entier croit à la réincarnation [...] mais ceux qui croient si intensément à la réincarnation ne savent pas comment agir; en effet, s'ils s'occupaient vraiment de l'agir humain, ils ne se préoccuperaient pas du lendemain, car le bien réside dans l'attention.

54. Expulsé du Tibet en 1959, lors de l'invasion chinoise, Trungpa s'est réfugié en Inde. Par la suite, il a étudié à Oxford dans le domaine de la psychologie et de la religion comparée. Puis, il s'est installé aux États-Unis en 1970 et fut professeur à l'Université du Colorado jusqu'à son décès en 1987.

BIBLIOGRAPHIE

ANGYAL, A. (1965).
Nevrosis and treatment: a holistic theory. New York: John Wiley.

BALDWIND, J.M. (1906).
Social and ethical interpretations in mental development. New York: McMillan.

BANDURA, A. (1977).
Social learning theory. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

BÉGIN, L. (1979a).
"Pour une approche renouvelée de la psycl.ologie du développement vocationnel". **Conseiller canadien**, 13, (4).

BÉGIN, L. (1979b).
"Propositions pour une théorie nouvelle du développement vocationnel". **Profil-ISEP**, 4, (5).

BÉLAIR, L. (1977).
Vérification de l'unidimensionnalité dans la théorie de Kohlberg à l'aide de l'analyse scolaire de Guttman. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

BÉLAIR, L. (1982).
L'influence du contenu des histoires de l'entrevue telle que définie par Lawrence Kohlberg sur l'estimation du stade de jugement moral. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

BERGING, K. (1981).
"Moral development: The validity of Kohlberg's theory" dans **Acta Universitater stockholmiensis**, 23.

BLAU, P.M., PARNES, H.S. et al. (1956).
"Occupational choice: a conceptual framework", dans **Industrial and Labor Relations Review**, 9.

BLATT, M. (1969).
Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago.

BLATT, M., KOHLBERG, L. (1975).
"The effect of classroom moral discussion upon children's of moral developement", dans **Journal of Moral Education.**

BODDEN, J.L. (1978).
"Cognitive complexity as a factor in appropriate vocational choice", dans **Journal of counseling psychology**, 17.

BODDEN, J.L., KLEIN, A.J. (1972)
"Cognitive complexity and appropriate vocational choice"; another book, dans **Journal of counseling psychology**, 19 (3).

BORDIN, E.S., MACHMANN, B., SEGAL, S.J. (1963).
"Theorical approaches to vocational choice", dans **Journal of counseling psychology**, 10.

BORING, E.G. (1957).
A history of experimental psychology, (2e édition). New York: Appleton.

BOWER, H.G. (1973).
"Cognitive psychology: an introduction; dans W.K. Estes (éd.) **Handbook of learning and Cognitive processes**, vol. 1, Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BRESSON, F. (1980).
"La psychologie cognitive et le problème de l'explication en psychologie", dans M. Richelle et Xavier Seron (éd.) **L'explication en psychologie.** Paris: PUF.

BROUGHTON, J.M. (1979).
"Dialectic and Moral Development Ideology", dans P. Scharf **Reading in Moral Education.** Minneapolis: Winston Press.

BROWN, R. (1973).
A first language. London: Allan.

BUBER, M. (1955).
La vie dialogique. Paris: Aubur.

BUCK, R. (1976).
Human motivation and emotion. New York: John Wiley.

BUDZYNSKI, T.H. (1976).
"Biofeedback and the Twilight States of Consciousness", dans G.E. Schwartz et D. Shapiro, **Consciousness and self-regulation.** New York: Plenum Press.

COAN, R. (1977).
Hero, artist, sage or saint? New York: Columbia University Press.

COLAIZZI, F.P. (1973)
Reflection and research in psychology. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

COMBS, A.W., SNYGG, D. (1959).
Individual behavior, a perceptual approach to behavior. New York: Harper and Row.

CRITES, J.A. (1981).
Career counseling: models, methods and materials. New York: McGraw-Hill.

CROPLEY, A.J. (1970).
"S-R psychology and cognitive psychology", dans P.E. Vernon (éd.) **Creativity.** Baltimore: Penguin Books.

DANSET, A. (1983).
Eléments de psychologie du développement. Paris: Colin/Bourrelier.

DARTIGUES, A. (1972).
Qu'est-ce que la phénoménologie? Toulouse: Privat.

DE PERETTI, A. (1969).
Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Paris: Epis.

DEWEY, J. (1964).
"Selected Writings", dans R.D. Archambault (éd.) **John Dewey on Education: Selected Writings.** New York: Random House.

DIONNE, J. (1988).
"Évaluation de l'implantation d'une approche de communauté dans un milieu de rééducation d'adolescents dé-

linquants." Boscoville: projet de thèse de doctorat, Université McGill.

DOLLES, J.M. (1977).
De Freud à Piaget. Toulouse: Privat.

DOLLES, J.M. (1974).
Pour comprendre Jean Piaget. Toulouse: Privat.

DROZ, P., RAHMY, M. (1974).
Jean Piaget. Bruxelles: Charles Dessart.

DUPONT, H., GARDNER, O., BRODY, D. (1974).
Toward Affective Development (TAD). Circle Pines, Minn.: American Guidance Service Inc.

DUPONT, H., DUPONT, C. (1979).
Transition. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service Inc.

DUPONT, H. (1978).
"Affective developement: A piagetian model", dans **Proceeding of the UAP-USC, Eighth annual interdisciplinary international conference**. Los Angeles: University of Southern California.

DUPONT, H. (1979).
"Affective development: Stage and Sequence", dans Ralph L. Mosher (éd.) **Adolescent's Development and Education** (chap. 5). Berkeley: McCutchan.

EDWARDS, C.P. (1981).
"The comparative study of the development of moral judment and reasoning", dans Munroe, Munroe, **Writing, Handbook of Cross-Cultural Human Development**. New York: Garland Press.

EDWARDS, C.P. (1982).
"Moral development in imparative cultural perspective", dans S. Wagner **Cultural perspectives on child development**. San Francisco: Freeman.

ENDLER, N.S., RUSHTON, J.P., ROEDIGER, H.L. (1975).
"Productivity and scholarly impact (citations) of British, Canadian and U.S. department of psychology", dans **American Psychologist**, 33.

ERIKSON, E.H. (1963).
Enfance et société (2e édition). New York: Norton.

ERIKSON, E.H. (1968).
Adolescence et crise. Paris: Flammarion.

ERICKSON, L. (1979).
"Deliberate psychological education for women", dans Mosher (1979), **Adolescents development and education**. Berkeley, McCutchan.

ESTES, W.K. (1973).
"The State of the Field", dans W.K. (éd.) **Handbook of learning and cognitive processes**, 1. Hillsdale N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

FENTON, E. (1976).
"Cognitive developmental approach to moral education", dans **Social education**, 40 (4).

FLAVELL, J.H. (1974).
"The development about other", dans T. Mischel **Understanding other persons**. Oxford: Blackwell, Basil & Mott.

FLAVELL, J. (1983).
The developmental psychology of Piaget (2e édition). New York: D. Van Nostrand.

FOWLER, J. (1980).
"Moral stages and development on faith", dans B. Munsey (éd.) **Moral development, moral education and Kohlberg**. Birmingham: Religious Education Press.

FURTH, H.P. (1969).
Piaget for teachers. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

GADAMER, H.G. (1975).
Truth and Method. New York: The Seabury Press.

GAGNÉ, S. (1980).
Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans. Québec: Sorecom/MEQ.

GALBRAITH, R., JONES, T. (1976).
Moral reasoning. Minneapolis: Greenhaven Press.

GENDLIN, E. (1981).
Au centre de soi. Montréal: Éditions du Jour.

GIBBS, J.C. (1979).
"Kohlberg's moral stages theory: a piagetian revision", dans **Human Development, 22.**

GILLIGAN, C. (1977).
"In a different Voice: Women's conceptions of self and of morality". **Harvard Educational Review, 47, (4).**

GILLIGAN, C. (1979).
"Woman's place in the man's life cycle", dans **Harvard Educational Review, 49 (4).**

GILLIGAN, C. (1986).
Une si grande différence. Paris: Flammarion.

GINZBERG, E., GINSBURG, S. et al. (1951).
Occupational choice: an approach to a general theory. New York: Columbia University Press.

GINSBURG, H., OPPER, S. (1981).
Piaget's theory of intellectual development. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

GOODMAN, J. (1979).
Turning points (vol. 1 et 2). Saratoga Spring: Creative Ressources Press.

GOUIN-DÉCARIE, T. (1962).
Intelligence et affectivité chez le jeune enfant. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

GROSS, M. (1979).
Les psychocrates. Paris: Laffont.

GRUBER, H.E., VONECHE, J.J. (éd.) (1977).
The essential Piaget. New York: Basic Book.

GUILFORD, J.P. (1967).
The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill Book Company.

GUILFORD, J.P. (1979).
Cognitive psychology with a frame of reference. San Diego: Edits Publishers.

HALDA, B. (1976).
Thématique phénoménologique et implications. Bruxelles: Editions Nauwelaerts.

HALL, C., LINDZEY, G. (1978).
Theories of personality (3e édition). New York: John Wiley and Sons.

HENNESSY, T.C. (1979).
"The counselor applies the Kohlberg moral development model", dans T.C. Hennessy (éd.), Value moral education: schools and teachers. New York: Paulist Press.

HESSE, H. (1947).
Le loup des steppes. Paris: Calman-Levy.

HESSE, H. (1974-48).
Le voyage en Orient. Paris: Calman-Levy.

HIGGINS, A. (1980).
"Research and measurement issues in moral education interventions", dans Mosher, R. (éd.) Moral education: a first generation of research and development.

HIRST, P., PETERS, R. (1970).
The logic of education. London: Routledge.

HOLLAND, J.L. (1966).
The psychology of vocational choice: a theory of personality, types and environment models. New York: Ginn.

HUBER, W. (1977).
Introduction à la psychologie de la personnalité. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

HUSSERL, E. (1929).
Phenomenology, in Encyclopedia Britannica, 17.

HUXLEY, A. (1944).
The perennial philosophy. New York: Harper and Row.

JAMES, W. (1890).
The principles of psychology. New York: HRW.

JAQUETTE, D. (1976).
"Developing conceptions of peer group relation", texte présenté au congrès de l'Eastern Psychological Ass. à New York.

KAGAN, J.
Understanding children: behavior, motives and thought. New York: Harcourt Bruce Jovanovich.

KIRSCHENBAUM, H., SIMON, S. (1978).
Reading in values clarifications. Minneapolis: Winston Press.

KNEFELKAMP, L.L., WIDICK, C., PORTER, C.S. (1975).
"The counselor as a developmental instructor", dans **Counselor education and supervision.**

KNEFELKAMP, L.L. (1978).
Training manual for Perry raters. Maryland: University of Maryland.

KNEFELKAMP, L.L., SLEPITZA, R. (1978).
"A cognitive developmental model of career development; an adaptation of the Perry Scheme", dans Whiteley, J., Resnikoff, A. **Career counseling.**

KNEFELKAMP, L.L., CORNFELD, J.L. (1979).
Combining student stage and style in the design of learning environments; using Holland typologies and Perry stages. Los Angeles: American college personnel association.

KOCHS, S., LEARY, D.E. (1985).
A century of psychology as science. Montréal: McGraw-Hill.

KOGAN, J., KOGAN, N. (1970).
"Individual variation in cognitive processes", dans Paul Mussen (éd.) **Carmichael's manual of child psychology** (3e édition). New York: John Wiley and Sons.

KOHLBERG, L. (1958).
The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago.

KOHLBERG, L. (1963).
"The development of Children's Orientation toward a moral order: 1. Sequence in the Development of Moral thought, **Vita Humana**, 6.

KOHLBERG, L. (1964).
"Development of moral character and moral ideology", dans M. Hoffman (éd.) **Review of child development research**, 1.

KOHLBERG, L. (1968).
"The child as a more philosopher", dans **Psychology today**, 1 (7).

KOHLBERG, L. (1970).
"Moral development and the education of adolescents", dans E.D. Evans (Dir.) **Adolescents**. Chicago: Dryden.

KOHLBERG, L. (1971).
"From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", dans T. Mitchel (Dir.) **Cognitive Development and Epistemology**. New York: Academic Press.

KOHLBERG, L. (1971).
"Humanistic and cognitive-developmental perspectives on psychological education", dans **The Counseling Psychologist**, 2.

KOHLBERG, L. (1971).
"Stages and sequences: The cognitive-developmental approach to socialization", dans D. Goslin **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1973).
Collected papers on moral development and education. Cambridge: Harvard University.

KOHLBERG, L., TURIEL, E. (1973).
"Moral development and moral education", dans **Collected papers of moral development and moral education**. Cambridge: Harvard University.

KOHLBERG, L. (1981).
"Essays in moral development", dans **The philosophy of moral development**, I. New York: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1983).
"Essays in moral development", dans **The philosophy of moral development**, II. New York: Harper and Row.

KOHLBERG, L., LEVINE, C., HEWER, C. (1983).
"Moral stages: a current reformulation and a response to Critics", dans **Contribution to human development**, 10.

KOHLBERG, L., WASSERMAN, E. (1980).
"The cognition developmental approach and the practicery counselor", dans **The personal and guidance journal**, 58 (9).

KOHLBERG, L. (1980).
"Stages of development as a basic for education", dans B. Munsey **Moral development, moral education and Kohlberg**. Birmingham: Religious Education Press.

KRAMER, R. (1968).
Moral development in young adulthood. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago.

KREITLER, H., KREITLER, S. (1976).
Cognitive orientation and behavior. New York: Springer Publishing Company.

KRISHNAMURTI, J. (1971).
The flight of the eagle. New York: Harper and Row.

KUHN, D., KOHLBERG, L., LANGER, J., HAAN, N.S. (1974).
The development of formal operations in logical and moral judgment. Cambridge: Harvard University.

LADENBURG, T., LADENBURG, M. (1978).
Moral educations: a classroom workbook. Davis: Responsable Action.

LANDRY, L., RIVERIN-SIMARD, D. et coll. (1977).
Une conception des objectifs de développement en éducation. Montréal: Fédération des Cégeps (C.O.D.E.).

LAZARUS R.S., AVERILL, J.R. & OPTON, E.M. (1970)
"Toward a cognitive theory of emotion", dans M.B. Arnold (éd.) **Feelings and emotions**. New York: Academic Press.

LEARY, T. (1957).
Interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald Press.

LICKONA, T. (1976).
Moral development and behavior. New York: HRW.

LICKONA, T. (1976).
Moral development and behavior. New York: HRW.

LIMOGES, J. (1981).
"L'éducation d'aujourd'hui, comme la société à un carrefour", dans **Orientation professionnelle**, 17 (2).

LIMOGES, J. (1981b).
"L'interaction individu-environnement comme objectif fondamental du curriculum scolaire", dans **Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation**. Trois-Rivières: UQTR.

LIMOGES, J., PAUL, D. (1981).
Le développement du moi: une introduction à la théorie de Jane Loevinger. Longueuil. (Maintenant distribué par Biblairie, Université de Sherbrooke.)

LIMOGES, J. (1982).
S'entraider. Montréal: Éditions de l'Homme.

LINDSAY, P.H., HORMAN, D.A. (1978).
Human information processing (2e édition). New York: Academic Press.

LOBOT, M. (1973).
L'intelligence et ses formes. Paris: Dunod.

LOEVINGER, J. et al. (1970).
Measuring ego development (vol. I and II). San Francisco: Josey-Bass.

LOEVINGER, J. (1976).
Ego development. San Francisco: Josey-Bass.

MANDLER, G. (1975).
Mind and Emotion. New York. John Wiley & Sons.

MASLOW, A. (1966).
The psychology of success. New York: Harper and Row.

MASLOW, A. (1972).
Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.

McDOUGALL, W. (1980).
An introduction to social psychology. London: Methuen.

McGUIGAN, F.J., SCHOONOVER, R.A. (1973).
The psychophysiology of thinking. New York: Academic Press.

MEAD, G.H. (1934).
Mind, self and society. Chicago: U.C.P.

MEHRABIAN, A. (1968).
An analysis of personality theories. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

MERLEAU-PONTY, M. (1945).
Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard.

McNEIL, E.B. (1979).
The conceptual basis of language. London: Allen.

MORENO, Z. (1973).
Psychodrame d'enfants. Paris: Épis.

MORIN, E. (1973).
Le paradigme perdu. Paris: Seuil.

MOSHER, R.L. (1975).
"Funny things happen on the way to curriculum development", **Focus on guidance, 7.**

MOSHER, R.L. et SPRINTHALL, N.A. (1970).
"Psychological Education in Secondary Schools", **American psychologist, 25 (10).**

MOSHER, R. (1979).
Adolescents development and education. Berkeley: McCutchan.

MOSHER, R. (1980).
Moral education: a first generation of research and development. New York: Praeger publishers.

MUNSEY, B. (1980).
Moral development, moral education and Kohlberg. Birmingham: Religious Education Press.

MUSON, H. (1979).
"Peut-on enseigner la morale?, dans **Psychologie**, 14.

NEEL, A.F. (1977).
Theories of psychology (2e édition). Toronto: Schenkman Publishing Co.

NEISSER, U. (1976).
Cognition and Reality. San Francisco: W.H. Freeman Company.

NEWELL, A., SIMON, H.A. (1972).
Human problem solving. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

NISBET, R. (1972).
Social change. New York: Harper and Row.

NUTTIN, J. (1975).
La structure de la personnalité (4e édition). Paris: PUF.

NUTTIN, J. (1980).
Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.

OLÉRON, P. et al. (1980).
Savoir et savoir-faire psychologique chez l'enfant. Bruxelles: Mardaga.

PAPALIA, D. et al. (1979).
Le développement de la personne. Montréal: HRW.

PELLETIER, D., NOISEUX, G., BUJOLD, C. (1974).
Développement vocationnel et croissance personnelle. Montréal: McGraw-Hill.

PERLMAN, D. (1980).
"Who's in psychology: Ender et ass'SSCI scores versus a testbook definition", dans **American Psychologist**, 35.

PERRY, W. (1970).
Intellectual and ethical development in the college years. New York: HRW.

PIAGET, J. (1923).
Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1924).
Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1926).
La représentation du monde chez l'enfant. Paris: Alcan.

PIAGET, J. (1932).
Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan.

PIAGET, J. (1936).
La naissance de l'intelligence. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1945).
La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentation. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1946b).
Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1947).
La psychologie de l'intelligence. Paris: Colin.

PIAGET, J. (1932).
Le jugement moral chez l'enfant. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1963).
"L'intelligence", dans P. Fraisse et J. Piaget (Dir.), **Traité de psychologie expérimentale.** Paris: PUF.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1948).
La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1949).
Traité de logique, essai de logistique opératoire. Paris: Colin.

PIAGET, J. (1950).
Introduction à l'épistémologie génétique . Bibliothèque de philosophie, la pensée biologique et la pensée sociologique. Tome III, Paris: PUF.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1955).
De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, essai sur la construction des structures opératoires formelles. Paris: PUF.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1959).
La genèse des structures logiques élémentaires, classification et sériation. Paris: Delachaux/Niestlé.

PIAGET, J., OLÉRON, P., INHELDER, B. (1963).
L'intelligence. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1964).
Six études de psychologie. Genève: Gauthier.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966a).
L'image mentale chez l'enfant, étude sur le développement des représentations imagées. Paris: PUF.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966b).
La psychologie de l'enfant. Paris: PUF, "Que sais-je?", no 369.

PIAGET, J. (1967a).
Biologie et connaissance, essai sur les relations entre les relations organiques et les processus cognicognitifs. Paris: Gallimard.

PIAGET, J., FRAISSE, P., REUCHLIN, M. (1967).
Traité de psychologie expérimentale. Paris: PUF.

PIAGET, J. et al. (1974a).
La prise de conscience. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1974b).
Adaptation et psychologie de l'intelligence, sélection organique et phénocopie. Paris: Herman.

PIAGET, J. et al. (1977).
Épistémologie génétique et équilibration. Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J., CHOMSKY, N. et al. (1970).
Théories du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre J. Piaget et N. Chomsky. Paris: Seuil.

POPPER, K.R., ECCLES, J.C. (1977).
The self and its brain. New York: Springer-Verlag.

PRIBRAM, K.H. (1971).
Languages of brain. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

PURPEL, D., RYAN, K. (1976).
Moral education ... it comes with the territory. Berkeley: McCutchan.

RAIMY, N. (1975).
Mesunderstanding of the self. San Francisco: Josey-Bass.

RAINVILLE, M. (1978).
Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg. Carignan: Michel Rainville éditeur.

RAINVILLE, M. (1980).
"L'éducation sexuelle auprès des adultes, l'efficacité d'une méthode", dans **Revue québécoise de sexologie**, 1 (3).

RAINVILLE, M. et MARCHAND-JODOIN, L. (1978).
"L'évolution de la structure du jugement moral chez l'adulte suite à une activité éducative en sexologie." Mémoire de maîtrise non publiée, Université de Montréal.

RAINVILLE, M. (1979).
"Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg." Notes polycopiées disponibles chez l'auteur.

RAWLS, J.A. (1971).
A Theory of Justice. Cambridge: Harvard University Press. (Traduit en français: **Théorie de la justice.** Paris: Seuil, 1987).

REID, H., YANARELLA, E. (1977).
"Critical political theory and moral development", dans **Theory and Society**, 4.

REST, J. (1969).
Hierarchies of comprehension and preference in a developmental stage model of moral thinking. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago.

REST, J., TURIEL, E., KOHLBERG, L. (1969).
"Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by other", dans **Journal of personality**, 37.

REST, J. (1974).
"Developmental psychology as a guide to value education: a review of Kohlbergian programs, dans **Review of educational research**, 44.

REST, J. (1979).
Development in judging moral issues. Minnesota: University of Minnesota Press.

RIVERIN-SIMARD, D. (1980).
"Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en escalier", dans **Revue des sciences de l'éducation**, 6 (2).

ROE, A. (1956).
The psychology of occupations. New York: Wiley.

ROGERS, C. (1961).
On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.

ROGERS, C., KINGET, G.M. (1973).
Psychothérapie et relations humaines. Montréal: IRP.

RONDEAU, R. (1981).
Les groupes en crise. Montréal: Fides.

ROSS, D. (1981).
S'informer... c'est s'orienter. Conférence prononcée au Colloque de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle.

ROUSSEAU, J.J. (1966).
Émile, ou de l'éducation. Paris: Flammarion.

RUYER, R. (1977).
Les cent prochains siècles. Paris: Fayard.

ST-ARNAUD, Y. (1982).
La personne qui s'actualise. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

SAMSON, J.M. (1979).
L'éducation sexuelle à l'école. Montréal: Guérin.

SAMSON, J.M. (1975).
L'évaluation de l'efficacité de l'éducation sexuelle de groupe selon le progrès dans le développement du jugement moral en matière sexuelle. Thèse de doctorat non publiée. Université René Descartes, Paris.

SAMSON, J.M. (1978).
L'évaluation à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle à l'adolescence conduite selon la pédagogie de plus un stade de la théorie de L. Kohlberg. Montréal: Département de sexologie, Université du Québec à Montréal.

SCHACHTER, S. (1964).
"The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state", dans L. Berkowitz (éd.) **Advances in experimental social psychology**, 1. New York: Academic Press.

SCHARF, P. (1978).
Moral education. Davis: Responsable action.

SCHUR, E. (1976).
The awareness trap. New York: McGraw-Hill.

SÉGUIN-TREMBLAY, G., KIELY, M. (1979).
"Développement du jugement moral chez l'adolescente en rééducation", dans **La revue canadienne des sciences du comportement**, 1 (11).

SELMAN, R. (1980).
The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.

SELMAN, R. (1981).
"The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct", dans **Developmental review**, 1.

SNARRY, J.R., REIMER, J., KOHLBERG, L. (1983).
"The socio-moral development of Kibutz adolescents. A longitudinal cross-cultural study", dans **Development psychology**.

SPRINTHALL, N.A. (1974).
"A cognitive developmental curriculum: the adolescent as a psychologist", dans **Counseling and Values**, 18.

SULLIVAN, H.S. (1953).
The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

SUPER, D.E., STARISHEVSKY, R., NATLIN, N. et J. (1963).
Career development self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board.

SUYIN, H. (1981).
Éduquer au dialogue des civilisations. Table ronde avec Bedjaoui, Camara, Garaudy, Ki-Zerbo, Peccei et Morin. Saint-Jean Chrysostôme (Québec): Éditions du Sphinx.

TAGLIACOZZO, G., VERENE, P.D. (1976).
Giambattista Vico's science of Humanity. Baltimore: The John Hopkins University Press.

TART, C.T. (1975).
Transpersonal psychologies. New York: Harper and Row.

THÉRIAULT, R. (1982).
Effets d'une intervention structurée selon la théorie du jugement moral de Lawrence Kohlberg en éducation aux valeurs au primaire. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Montréal.

THOMAS, R.M. (1979).
Comparing theories of child development . Belmont: Wadsworth.

TIDEMAN, D.V., O'HARA, R.P. (1963).
Career development: choice and adjustment. New York: College Entrance Examination Board.

TOOLMIN, S. (1981).
"The emergence of post-modern science", dans M.J. Alder, **The great ideas today**. Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.

TRAN-THONG, (1969).
Stades et concept de stades de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

TRUNGPA, C. (1972).
Méditation et action? Paris: Fayard.

TRUNGPA, C. (1979).
Le mythe de la liberté. Paris: Seuil.

TURIEL, E. (1966).
"An experimental test of sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment", dans **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, (6).

TURIEL, E. (1969).
"Developmental processes in child's moral thinking", dans P. Mussen, J. Langer et M. Covington (éd.) **Trends and issues in developmental psychology**, New York: HRW.

TURIEL, E. (1978).
"The development of concepts of social structure", dans J. Glick & A. Clarke-Stewart (éd.), **The Development of Social Understanding**. New York: Gardner Press.

TURIEL, E. (1978).
"Social regulation and domains of social concepts", dans W. Damon (éd.), **New Directions for Child Development, II**. San Francisco: Josey-Bass.

TURIEL, E. (1978).
"Morality and social convention: two separate and distinct systems", dans E.B. Keasey (éd.), **23th Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press.

VANDERPLAS-HOLPER, C. (1987).
Éducation et développement social (2e édition). Paris: PUF.

VUYK, R. (1981).
Overview and critique of Piaget genetic epistemology 1965-1980, (volumes I et II). New York: Academic Press.

WALKER, L. (1982).
Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review of the literature. Montréal: Psychology Associat on.

WATSON, J.B. (1925).
Behaviorism. New York: Norton.

WEIMER, W.B., PALERMO, D.S. (1976).
Cognition and the symbolic processes. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WELWOOD, J. (1979).
The meeting of the ways. New York: Schocken.

WEEKS, G.R., L'ABATE, L. (1982).
Paradoxical psychotherapy. New York: Brunner/ Magel.

WERNER, H. (1957).
"The concept of development from comparative and organismic point of view", dans D. Harris (éd.) The concept of development. Minneapolis: University of Minnesota Press.

COLLECTION DES ÉDITIONS DU CRP

dirigée par Gérard-Raymond Roy

Didactique

F. Carpentier (1987). **Musique et peinture. Guide pédagogique; 1er volume de pièces harmonisées; 2e volume de pièces harmonisées.**

R. Fortier (1988). **Vivre à la maternelle.**

L. Letendresse (1987). **Pictogrammes et compréhension.**

L. McNicoll et G.-R. Roy (1987). **La pédagogie du brouillon.**

M. Brezina, D. Dubé et H. Ouellet (1986). **Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de machines-outils à commande numérique. (4 volumes).**

P.A. Simard, R. Parent et H. Hensler (1986). **Phénomènes électriques en soudage.**

Éducation spécialisée

J. Gignac (1987). **L'intégration d'enfants handicapés.**

D. Hade (1988). **Classes sociales et motricité.**

Interculturel

A. Beauchesne (1987). **Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.**

Orientation professionnelle

P. Dupont, S. Marceau et M. Gingras (1988). **Explorons des professions techniques et scientifiques. (5 vidéos en 1).**

Pédagogie

M. Aubé et H. Ouellet (1987). **Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.**

H. Hensler, D. Raymond et F. Elbaz (1983). **Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.**

M. Scholer (1987). **La technologie éducative dans les universités du Québec.**

Psychologie

J. Limoges, R.P. Hébert et al. (1988). **Développement en tête!**

Dans la francophonie, Piaget a marqué significativement les sciences humaines. Mais au cours des ans ses travaux en sont venus à être interprétés comme une théorie de l'intelligence. Au même moment, le monde anglosaxon fait des découvertes piagétiennes la pierre angulaire de tout un nouveau courant psychologique possédant une rigueur scientifique sans précédent. On y retrouve les notions de stades qualitativement différents et complémentaires, de dissonance cognitivo-affective, d'interaction individu-environnement, d'activation, etc.

Loin de s'arrêter à l'intelligence, le courant cognitivo-développemental s'attarde à expliciter la socialisation, le jugement moral, les développements socioaffectif et vocationnel, bref la personne humaine dans son ensemble. Il contraste avec les autres courants basés sur la libido, la maturation ou le renforcement. Sur bien des aspects, il rejoint des conceptions plus holistes et orientales. Parce qu'il refuse de dichotomiser entre sain-malsain ou entre normal-anormal, le courant cognitivo-développemental donne un nouvel éclairage à l'éducation, à la rééducation et à la formation en général.

Paradoxalement, la francophonie ignore presque totalement ce courant majeur de la psychopédagogie des vingt dernières années. Le présent livre vise à remédier à cet état de fait.

Jacques Limoges possède un doctorat en éducation (counseling) de l'Université de Boston. Son champ d'intérêt est l'éducation psychologique sous toutes ses formes: employabilité, entraide, approches de groupes, etc. Il est présentement professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et auteur de six volumes et de nombreux articles.

Raymond P. Hébert possède un doctorat en orthophonie (Université du Michigan). Il a oeuvré comme orthophoniste et comme professeur aux universités McGill, Michigan, Montréal et Sherbrooke. Il est présentement rattaché au Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Simcoe (Ontario) à titre d'orthophoniste. Il est l'auteur de quelques volumes et de nombreux articles.

Andrée Demers-Houle, Andrée Robert et **Michel Rainville**, en plus d'être chargés de cours aux universités de Sherbrooke, de Montréal et de l'UQAM assurent une pratique professionnelle: la première comme psychologue scolaire, la seconde comme directrice d'un centre de documentation pour femmes et le troisième à titre de psycho-sexo-thérapeuthe et de formateur à l'approche kohlbergienne. **Sylva Turcotte** est professeur adjoint au département d'Enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Graphisme
Atelier de graphisme Gérard Thibault

ISBN 2-920859-19-6